

Москва – Челябинск
18 апреля 2013 г.



XIV
Международная
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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

V-VI
ЧАСТИ

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и науки Челябинской области
Международная академия наук педагогического образования
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования»

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

Материалы XIV Международной
научно-практической конференции

Части 5, 6

Москва – Челябинск, 18 апреля 2013 года

Челябинск
ЧИППКРО
2013

УДК 351/354

ББК 74.56

И73

Ответственный редактор

*Д. Ф. Ильясов, заведующий кафедрой педагогики и психологии
ГБОУ ДПО ЧИППКРО, доктор педагогических наук, профессор*

Редакционная коллегия:

*В. Н. Кестииков, 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,
А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, А. М. Обжорин, Н. Ю. Андреева,
Л. А. Нижегородова, А. А. Ленкова*

И73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIV Межд. науч.-практ. конф. В 6 ч. Ч. 5, 6 / Межд. академия наук пед. образования ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 300 с.

ISBN 978-5-503-00088-7 (ч. 5, 6)

ISBN 978-5-503-00079-5

В пятой и шестой частях сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, посвященные широкому спектру проблем в области развития системы профессионального и дополнительного профессионального образования, анализу перспектив развития системы повышения квалификации кадров в условиях сохранения целостности российской национальной системы профессионального образования и обеспечения стабильности ее развития, определению направлений развертывания системы методической работы в образовательных учреждениях. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 351/354

ББК 74.56

ISBN 978-5-503-00088-7 (ч. 5, 6)

ISBN 978-5-503-00079-5

© МАНПО, 2013

© ГБОУ ДПО ЧИППКРО, 2013

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 XIV International
Scientific and Methodological Conference

Parts 5, 6

Moscow - Chelyabinsk, 18 April 2013

Chelyabinsk
CIRIPS
2013

UDC 351/354

BBC 74.56

I-73

Editing chief

*D. F. Ilyasov, head of the department of pedagogy and psychology
of SBEI VPE CIRIPS, 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,
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 XIV International Scientific and Methodological Conference. 6 p. Parts 5, 6 / International academy of pedagogical education sciences ; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill ; ed. D. F. Ilyasov. – M. ; Chelyabinsk : CIRIPS, 2013. – 300 p.

ISBN 978-5-503-00088-7 (p. 5, 6)

ISBN 978-5-503-00079-5

Fifth and sixth part of collections of materials of scientific and methodological conference contains articles devoted to the wide range of problems of professional and vocational professional training development. Perspectives of professional training system development and stability of its functioning in conditions of preserving its national specific features are analyzed. It is also made an attempt to define the direction of methodological work in educational institutions.

Authors' editing preserved in all articles.

UDC 351/354

BBC 74.56

ISBN 978-5-503-00088-7 (p. 5, 6)

ISBN 978-5-503-00079-5

© IAPES, 2013

© CIRIPS, 2013

РАЗДЕЛ 1

Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования. Приоритеты в области повышения квалификации и переподготовки кадров

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ПО ПРОГРАММЕ АВТОНОМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ «НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ»

А.В. БАРОНИНА

Казахстан, с. Самарское Восточно-Казахстанской обл.,
Самарская средняя школа № 1

«Чтобы полноценно усваивать знания,
нужно поглощать их с аппетитом»

Анатоль Франс

Принципиальные изменения, произошедшие в экономике и обществе всего мира за последние двадцать лет, затронули как российскую, так и казахстанскую систему образования. В Казахстане, так же как и в России, система образования требовала проведения реформ. Реформы системы образования в Республике Казахстан направлены на модернизацию образования, приведения в соответствие современным потребностям всех звеньев образовательной системы. «Качественное образование должно стать основой индустриализации и инновационного развития Казахстана» [1].

Чтобы реализовать данные требования в Республике Казахстан проводятся такие реформы как введение 12-летнего обучения, принятие нового Государственного стандарта образования, разработка новых программ и учебников, соответствующих новым требованиям к выпускнику школы.

Новая стратегия образования нацелена на полноценное развитие личности, а это означает, что современный выпускник школы должен

обладать не только набором предметных знаний, но также и развитыми способностями, применять эти знания в реальной жизни, иметь сформированные навыки самообразования, набор ключевых компетентностей, обеспечивающих уверенное вхождение во взрослую жизнь, быть мотивированным к постоянному продолжению обучения на протяжении всей жизни [2].

Важнейшим условием полноценной реализации данной стратегии является изменение позиции обучающегося. Переход обучающегося из позиции пассивного объекта, послушно выполняющего задания по запоминанию и воспроизведению информации, на позицию активного, творческого, целеустремленного, самообучающегося субъекта – краеугольный камень успешного осуществления модернизации школы.

Новую стратегию через прежние подходы не реализовать, требуется пересмотр используемых технологий и методов. Эти технологии должны обеспечить перевод обучающегося на позицию заинтересованной в своем образовании личности, создать условия для эффективного и качественного обучения, воспитания, развития и социализации ребенка, обеспечить уверенное достижение поставленных стандартами образовательных целей.

Каким же образом все эти требования можно реализовать в нашей обычной школе? Прежде всего, должна измениться позиция самого учителя. С 2012 года в Казахстане началось поэтапное повышение квалификации учителей по учебным программам АОО «Назарбаев интеллектуальные школы». На данных курсах рассматриваются подходы к обучению основанные на конструктивистских теориях обучения. Сторонники этой теории считают, что подходы в преподавании, основанные на передаче готовых знаний, не способствуют ни успешному их усвоению, ни развитию глубокого их понимания, ни взаимодействию с уже имеющимися. Такой подход требует, чтобы учитель давал на уроке возможность ученику продемонстрировать свои знания по изучаемой теме, подвергнуть сомнению определенные предположения, скорректировать убеждения и сформировать новое понимание.

Данная Программа реализуется через внедрение в практику работы 7 Модулей:

1. Новые подходы в преподавании и обучении.
2. Обучение критическому мышлению.
3. Оценивание для обучения и оценивание обучения.
4. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении.

5. Обучение талантливых и одаренных учеников.
6. Преподавание и обучение с учетом возрастных особенностей учеников.
7. Управление и лидерство в обучении.

Пройдя обучение по Программе, я поняла, что внедрение 7 модулей Программы может помочь в преодолении трудностей современной школы. В своей практике я, конечно, применяла современные технологии такие, как критическое мышление, ИКТ, личностно-ориентированную. Но применение этих технологий не выстраивалось в единую систему. Это я использовала их, а дети оставались к моим нововведениям равнодушны. Когда я на практике применила идеи Программы, то увидела, что сами ученики стали заинтересованы в проведении урока. У них появляются новые идеи, они предлагают свои темы занятий.

Одна из основных проблем современной школы – отсутствие мотивации к обучению. У одних детей она исчезает, не успев появиться, у других – по разным причинам утрачивается со временем. У детей отсутствует интерес к учебе, который во многом зависит от того, как проходят уроки. Даже на самых хороших уроках элемент обязательности сдерживает развитие увлеченности предметом. Чтобы появился у учеников интерес, должен постараться учитель, а именно: эффективно отобрать содержание изучаемого материала (чему обучать?) и выбрать адекватные инструменты передачи и усвоения этого материала (как обучать?). Все 7 Модулей Программы эффективно дополняют друг друга, что возникает необходимость не просто говорить о возможности их «совместного существования», а говорить о невозможности применения одного модуля без другого.

Курсы поразили меня еще одной своей особенностью – мы сами пробовали то, что должны теперь донести до наших учеников. Работа в группах, диалоговое обучение, развитие критического мышления, оценивание себя, своих достижений и неудач – все это мы попробовали на себе и теперь должны применить на практике. Конечно, будут и проблемы и трудности, но нужно смело идти вперед, полагаясь на приобретенный опыт и собственные силы, как тому учит притча:

Однажды царь решил подвергнуть испытанию всех своих придворных, чтобы узнать, кто из них способен занять в его царстве важный государственный пост. «О вы, подданные мои», – обратился к ним царь, – «у меня есть для вас трудная задача, и я хотел бы знать, кто сможет решить ее». Он подвел присутствующих к огромному дверному замку. «Это самый большой и самый тяжелый замок, который когда-либо был в моем царстве. Кто из вас сможет открыть его?»

– спросил царь. Одни придворные только отрицательно качали головами. Другие, которые считались мудрыми, стали разглядывать замок, однако вскоре признались, что не смогут открыть его. Раз уж мудрые потерпели неудачу, то остальным придворным ничего не оставалось, как тоже признаться, что эта задача им не под силу, что она слишком трудна для них. Лишь один визирь подошел к замку. Он стал внимательно его осматривать и ощупывать, затем попытался различными способами сдвинуть с места и, наконец, одним рывком дернул его. О чудо – замок открылся! Он просто был не полностью защелкнут. Тогда царь объявил: «Ты получишь место при дворе, потому что полагаешься не только на то, что видишь и слышишь, но надеешься на собственные силы и не боишься сделать попытку.»

Наберись смелости – сделай попытку! И у тебя все получится!!!

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 28 января 2011 г.
2. Государственный обязательный стандарт образования (ГОСО) 2012 год.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ СТАЖИРОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**Т.В. ЯКУБОВСКАЯ**

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

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 и национальной инициативе «Наша новая школа» одним из приоритетных направлений является поддержка талантливых и одаренных детей. Организация работы с одаренными детьми требует дополнительной работы по формированию профессиональных компетенций педагогов, направленных на выявление и развитие природных задатков детей на всех ступенях их обучения и воспитания, по обеспечению условий, способствующих максимальному раскрытию их потенциала и возможностей.

Актуальность инновационной программы стажировки учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Содержанием нормативно-правовых документов и инструктивно-методических материалов, определяющих необходимость работы с одаренными детьми и подтверждающих потребность в программировании процесса подготовки учителей общественных дисциплин. В то же время, в Челябинской области накоплен значительный опыт работы с одаренными детьми, обогащенный в последние годы инновационной практикой. Активно проводится работа по созданию регионального образовательного пространства, объединяющего учреждения образования,

культуры, спорта, молодежной политики и других ведомств, работающие с одаренными и талантливыми детьми. Наряду с этим анализ теоретических работ по программированию учебного процесса позволил определить место программы стажировки по работе с одаренными детьми в системе дополнительного профессионального образования. Стажировка по работе с одаренными детьми проводится в рамках образовательной программы повышения квалификации работников образования «Содержание и технологии преподавания истории и обществознания в условиях модернизации и стандартизации общего образования». Реализация инновационной образовательной программы стажировки ориентирована именно на диссеминацию накопленного положительного опыта образовательных учреждений – стажерских площадок.

Сегодня становится очевидным, что эффективность учебного процесса находится в прямой зависимости от дидактических компетенций педагога, представляющих собой приобретенный синтез предметных знаний, умений, навыков и функционирующий в виде способов деятельности. Согласно А.В. Антоновой, дидактические (предметные) компетенции мы рассматриваем как способность и готовность применения учителями истории и обществознания предметных знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе профессионального образования, повышения квалификации, в своей профессиональной деятельности [3, с. 138].

Названные положения обусловили необходимость разработки инновационной образовательной программы стажировки для учителей истории и обществознания с целью повышения их профессиональной квалификации по проблеме организации работы с одаренными детьми.

Создание программы стажировки опирается на определенные подходы и понятийный аппарат. В энциклопедической литературе понятие «программа» (от греч. – объявление, распоряжение) трактуется как: 1) целостное, краткое изложение содержания определенной деятельности и план работ; 2) нормативная модель совместной деятельности людей, определяющая последовательность действий по достижению поставленной цели [1, 2].

В общепринятом значении инновация – означает обновление, новинка, изменение, новообразование, новшество, новое явление. Как общенаучная категория инновация всегда несет в себе сущность содержания и организации нового. Следовательно, под инновационной образовательной программой стажировки учителей истории и обществознания нами понимается нормативно-управленческий документ кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин

ГБОУ ДПО ЧИППКРО, определяющий современные стратегические приоритеты, характеризующий специфику обновленного содержания дополнительного профессионального образования, организационный и методический аспекты образовательного процесса переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Специфика данной программы состоит в том, что учителя-стажеры, как правило, являются уже состоявшимися специалистами – учителями истории и обществознания, имеющими опыт профессиональной педагогической деятельности. Мы поддерживаем точку зрения доктора педагогических наук, профессора ЧИППКРО Д.Ф. Ильясова о том, что слушатели курсов – это взрослые люди со своими сформировавшимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, установками, личностными особенностями и знаниями, которые вряд ли целесообразно «переделывать», а достаточно лишь корректировать и совершенствовать [4].

Все сказанное выше позволяет определить назначение программы для разных категорий субъектов:

– для учителей-стажеров образовательная программа стажировки обеспечивает реализацию их права на информацию об образовательных услугах, права на выбор этих услуг и права на гарантию качества получаемых услуг;

– для профессорско-преподавательского состава кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин, административного и учебно-вспомогательного персонала ГОУ ДПО ЧИППКРО программа определяет приоритеты в содержании профессиональной подготовки учителей общественных дисциплин и способствует интеграции и координации деятельности по реализации дополнительного профессионально-педагогического образования;

– для государственных и муниципальных органов управления образованием программа является основанием для определения качества реализации дополнительного профессионального образования педагогических работников по направлению работы с одаренными детьми.

Первый признак программы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации (стажировки) – это её структура. По определению В.Г. Афанасьева, структура – внутренняя форма системы, отражающая собой взаимосвязи, взаимодействия образующих её компонентов [5]. В логическом словаре Н.И. Кондакова структура раскрывается как прочная, относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, процесса как целого [6]. Структура программы профессиональной

стажировки, наряду с её названием, рассматривается нами в качестве ключевого атрибута выполняемого педагогического конструкта. В состав программы профессиональной стажировки входят следующие компоненты (разделы):

1. Титульный лист, который является первой страницей, «лицом» программы профессиональной стажировки. Здесь указываются основные реквизиты программы.

2. Оглавление, в котором приводятся все заголовки разделов программы профессиональной стажировки и указываются страницы, с которых они начинаются.

3. Пояснительная записка, в которой приводятся реквизиты нормативно-правовых документов и инструктивно-методических материалов, в соответствии с которыми составлена программа профессиональной стажировки; формулировка цели и задач прохождения данной программы; краткая формулировка принципов обучения слушателей-стажеров; общая характеристика структуры образовательной программы стажировки; краткая характеристика содержания образования; последовательность изучения учебного материала; обоснование распределения в тематическом плане учебного времени, отводимого на аудиторские занятия и самостоятельную работу слушателей; перечисление видов и форм самостоятельной работы слушателей; краткое описание средств обучения, обеспечивающих реализацию программы стажировки; особенности организационных форм и методов обучения как механизмов реализации содержания образования; доказательство рациональности выбранных форм текущего контроля освоения слушателями-стажерами программы; предполагаемый результат.

4. Учебный план программы стажировки, который составляется в соответствии со структурой, установленной Министерством образования и науки РФ.

5. Учебно-тематический план программы стажировки, который детально конкретизирует учебный план по тематике и формам проведения занятий и включает порядковый номер занятия, названия тем лекционных и практических занятий.

6. Список литературы по программе профессиональной стажировки, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТа 7.1.-2003 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления».

7. Сведения об авторах программы, включающие фамилию, имя и отчество преподавателей, место работы, должность, ученое звание,

научную степень, почетные звания и награды, рабочий адрес, контактные телефоны и адрес электронной почты.

Цель программы – оказание содействия учителям истории и обществознания общеобразовательных учреждений Челябинской области в организации работы с одаренными детьми.

Задачами образовательной инновационной программы стажировки, являются:

1. Познакомить стажеров с государственной политикой в области поддержки одаренных детей и талантливой молодежи.

2. Систематизировать исходные знания стажеров по вопросу педагогического сопровождения развития одаренных детей.

3. Ознакомить с технологией работы ОУ с одаренными детьми, методикой анализа образовательного процесса и среды с учетом специфики работы с талантливыми и одаренными детьми.

В этой связи среди планируемых результатов прохождения стажировки учителями истории и обществознания по работе с одаренными детьми, можно выделить:

– сформированность научных представлений о современных подходах и концепциях работы с одаренными детьми;

– сформированность системного видения процесса развития и поддержки одаренности;

– сформированность теоретической и методической готовности педагогов к деятельности по совершенствованию и обновлению системы работы с одаренными детьми в образовательном учреждении.

Ведущие принципы построения программы стажировки: модульность, сбалансированное соотношение теории и практики, обучение «до результата».

Элементы разработанной программы стажировки, соответствуют государственным требованиям к целевым установкам и минимуму содержания. В структурном плане программа стажировки содержит материал, соответствующий разделам образовательной программы «Содержание и технологии преподавания истории и обществознания в условиях модернизации и стандартизации общего образования»:

Содержание образовательной программы стажировки включает три блока: инвариантная часть, вариативная общая часть, вариативно-индивидуальная часть. В первый раздел данной образовательной программы стажировки включены две темы: «Вопросы современной образовательной политики», «Тенденции в оценке реализации современных педагогических концепций». Второй раздел предусматривает освоение слушателями-стажерами следующих тем: «Ведущие образовательные технологии на современном этапе развития образования»,

«Современные дидактические и методические аспекты работы с одаренными детьми», «Модели систем оценивания учебных достижений обучающихся», «Организация внеурочной деятельности с одаренными детьми». Третий раздел предполагает изучение тем по выбору слушателей: «Нормативно-правовое обеспечение проведения Всероссийской олимпиады школьников», «Порядок организации и проведения школьного, муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников», «Современные технологии подготовки к предметным олимпиадам по истории, обществознанию, экономике и праву», «Презентация практического опыта предметных лабораторий по подготовке к предметным олимпиадам по общественным дисциплинам».

Предполагается, что освоение образовательной программы стажировки может быть осуществлено в очной форме в объеме 72 часов учебного времени на базе инновационных образовательных учреждений с использованием современных педагогических технологий продуктивного, дифференцированного обучения, реализации компетентностного подхода, развивающего обучения. При этом предусматривается преобладание практических форм аудиторных занятий по реализации образовательной программы стажировки, например, таких как:

- презентация-анализ инновационной практики ОУ по теме стажировки;
- посещение и анализ учебных и внеурочных занятий;
- круглый стол, практикум, научно-практический семинар;
- проектирование основных компонентов модели работы с одаренными детьми в ОУ;
- самостоятельная работа стажеров над проектами;
- презентация результатов проектирования.

Учебный план образовательной программы стажировки представляет собой систему логически взаимосвязанных модулей (учебных тем). Каждый из модулей предполагает изучение материала по определенному алгоритму: теория → технологическая проработка → самостоятельная работа слушателей. В изучении содержания данных тем выдерживается принцип уровневого подхода: сначала материал рассматривается на информационно-знаковом уровне, потом знания переводятся на отражательно-преобразующий уровень и, наконец, закрепляется на уровне самостоятельной профессиональной деятельности. При таком построении учебного процесса наиболее полно реализуется целостность профессиональной подготовки учителей с целью повышения квалификации.

Важно подчеркнуть, что преподавателями кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИППКРО разработа-

но методическое и дидактическое сопровождение образовательной программы стажировки: планы лекций и практических занятий; методические рекомендации для преподавателя и методические указания для слушателей; учебные задания и памятки, глоссарий, список рекомендуемой литературы.

В качестве преподавателей выступают высококвалифицированные педагоги – учителя-тьюторы инновационных образовательных учреждений, имеющих достаточный опыт организации продуктивной работы с творческими и одаренными детьми, специалисты, которые сориентированы на то, чтобы четко следовать содержанию образовательной программы, ее целям и задачам.

Учителя-тьюторы так строят учебную работу со стажерами на занятиях, чтобы изучаемое содержание носило, прежде всего, практическую направленность; используются эффективные методы и приемы в обучении взрослых людей; осуществляется совместная деятельность преподавателя и стажера (лекция-диалог, моделирование педагогических ситуаций и др.).

Учебная деятельность слушателей на занятиях осуществляется через фронтальные, групповые и индивидуальные формы её организации. Ориентация на современные образовательные технологии в профессиональной подготовке отражается в методах обучения: методы самостоятельной деятельности слушателей (выполнение практических учебных заданий, методы поэтапного и последовательно-текстуального изучения источников, метод развития критического мышления); интерактивные методы (дифференцированное обучение, работа в парах и группах разного состава, метод проектов, метод консультантов); методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности (тестирование, взаимоконтроль в парах и малых группах, экспертная оценка методической разработки урока, рейтинговая оценка индивидуальных выступлений слушателей). Как показ анализ проведенной стажировки с учителями истории и обществознания в апреле 2012 года, тьюторами использовались современные средства обучения: видеозаписи, персональные компьютеры, базы данных, интерактивная доска, мультимедийный комплекс, электронная система голосования, документ-камера, планшет.

Кроме того, еще раз подчеркнем, что планируемые результаты освоения образовательных программ основываются на квалификационных характеристиках должностей работников образования РФ и включают, в том числе, «способность и готовность к проектировочной деятельности», которая состоит в том, что учитель владеет проектировочными умениями (проектированием индивидуальной образователь-

ной траектории учащегося) [7]. Проектировочные умения являются профессионально значимыми для учителей истории и обществознания, так как обеспечивают эффективность проектирования педагогических систем, процессов, ситуаций и востребованы ими при выполнении проектировочных и прогностических функций в учебно-воспитательной работе. Среди группы проектировочных умений можно выделить следующие умения: прогнозирование, целеформирование, программирование, планирование, моделирование, собственно проектирование и конструирование. Совокупность данных умений является основой профессионально-функциональной готовности учителей к организации и осуществлению учебно-воспитательной работы с одаренными детьми, а значит, и обеспечивает необходимую результативность урочной и внеурочной работы с одаренными детьми.

При реализации программы стажировки используются определенные диагностические процедуры. В начале стажировки, после её окончания рекомендуется использование теста самоконтроля и анкеты слушателя. Это позволяет выявить «стартовый» уровень профессиональной подготовки учителя и определить эффективность занятий в рамках стажировки по данной программе на основании сравнения входной и итоговой диагностики.

Итоговая аттестация слушателей осуществляется в форме защиты аттестационной работы (проектная разработка, обобщение опыта работы, аналитический отчет).

Таково наше видение структуры и содержания инновационной программы стажировки учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми, апробированного преподавателями кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ЧИППКРО. В феврале-марте 2012 учебного года была проведена стажировка учителей истории на базе исторического факультета ЧелГУ по данной проблеме, прошли обучение 20 учителей истории общеобразовательных учреждений Челябинской области.

Литература

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3-е изд., стереотипное. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
2. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
3. Антонова, А.В. Профессиональная компетентность учителя истории и обществознания: структура и содержание / А.В. Антонова // История как ценность и ценностное отношение к истории: сб. науч. ст.

– Екатеринбург: ГОУ ВПО УрГПУ, ИИиА УрО РАН, 2010. – Ч. III. – С. 135–141.

4. Ильясов, Д.Ф. Выпускная аттестационная работа: метод. рекомендации для слушателей курсов проф. переподгот. / Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2007. – 123 с.

5. Афанасьев, В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В.Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегод. – М.: Наука, 1982. – С. 26–46.

6. Кондаков, Н.И. Логический словарь / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1971. – 324 с.

7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ (Минздравсоцразвития России) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» от 26.08.2010 г. № 761-н.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ – ОСНОВА СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ПОЛЯКОВА Е.Д.

РОССИЯ, Г. МИАСС ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛ., МУНИЦИПАЛЬНОЕ
БЮДЖЕТНОЕ

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ЛИЦЕЙ № 6»

ЧИПЫШЕВА Л.Н.

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

Перемены в обществе не могли не сказаться на изменениях в системе образования. На смену прежнему стилю жизни, когда знаний, полученных при обучении в школе, хватало на всю жизнь, приходит новая жизненная потребность – «образование через всю жизнь». Эта идея нашла отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Проблема введения ФГОС не может быть решена без качественной подготовки педагогических кадров. Успешны ли будут результаты введения ФГОС, зависит и от того, насколько готовы педагоги работать в соответствии с новыми требованиями к ним.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта общего образования изменяется позиция учителя по отношению к ученику:

1. Позиция учителя-профессионала, который демонстрирует культурные образцы действий, консультирует, корректирует действия, ищет способы включить в работу каждого.

2. Позиция воспитателя, который создает условия для приобретения детьми жизненного опыта (общения, выбора, ответственного поведения, саморегуляции), самостоятельной выработки жизненных ценностей.

3. Позиция педагогической поддержки, предусматривающая оказание адресной помощи ребенку: не избавляя от проблемной ситуации, а помогая ее преодолеть.

Современный учитель сам должен быть творческим человеком, уметь и любить проектировать, исследовать, работать в команде, вести дискуссию, владеть технологией организации проектной, исследовательской, творческой деятельности учеников. В работе учителя главным становится не передача знаний и технологий, а формирование у детей готовности и умения обучаться в течение всей жизни. Задача школы состоит в организации учебного процесса таким образом, чтобы обучающиеся осваивали необходимые компетенции, что возможно только в процессе деятельности. Для этого учитель и сам должен обладать необходимыми в современном мире компетенциями и постоянно их совершенствовать в сотрудничестве с коллегами.

А реальная ситуация в школьном образовании на сегодня такова. Большинство педагогов – это учителя с уже сложившейся за предыдущие годы устойчивой методикой проведения урока. Зачем что-то менять, если и так результаты хороши? При этом не берется во внимание, что само понятие результатов обучения изменилось. Учителю зачастую необходимо перестраивать всю систему работы. А слова «системно-деятельностный подход» уже сами по себе пугают большинство учителей.

Другой вопрос педагогических работников – как оценивать «новые» результаты? Пока появляются системы итоговой оценки личностных и метапредметных результатов в начальной школе, но нет разработанной инструментально-методической системы обеспечения достижения и оценки планируемых результатов для промежуточного и текущего контроля.

Кроме того, у большинства учителей отсутствует опыт разработки разделов основной образовательной программы.

Согласитесь, что нынешние подростки в некоторых областях гораздо осведомленнее тех, кто их учит. Учитель не владеет сегодня всем набором профессиональных компетенций, необходимых для

осуществления образовательной деятельности, а значит, учителя тоже надо учить.

Курсы повышения квалификации, конечно, действенная помощь педагогу. Но это только первый этап на пути решения тех проблем, которые стоят перед учителем. Далее все зависит от готовности и способности учителя к саморазвитию, ведь полученные знания необходимо применять в своей работе. А без каждодневного методического, психологического сопровождения педагога непосредственно в образовательном учреждении добиться существенных изменений в профессиональной деятельности, на наш взгляд, невозможно. Одним из средств реализации постоянного образования педагогов, повышения их квалификации является обучение персонала на уровне образовательного учреждения. Внутришкольное обучение проектируется и реализуется с учётом конкретных условий, а значит, отвечает целям и задачам конкретного образовательного учреждения.

Обучение внутри образовательного учреждения, по мнению Н.В. Немовой, выполняет ряд функций, основными из которых являются адаптирующая и социализирующая [1]:

- учитель сохраняет и закрепляет своё положение в школе, решая проблему профессионального самосохранения;
- процесс обучения делает профессионала более гибким и мобильным, конкурентоспособным;
- обучение способствует достижению учителем желаемого профессионального статуса и признания в коллективе, влияет на профессиональную карьеру;
- методическая работа выполняет роль стимула в профессиональном развитии педагога, способствует самореализации.

И задачи внутришкольного обучения педагогов могут быть определены следующим образом:

1. Изучить мотивы и потребности обучения педагогов внутри образовательного учреждения.
2. Создать условия для совершенствования профессиональной компетентности учителей.
3. Отобрать содержание обучения с учётом потребностей и уровня квалификации педагогов, а также направлений деятельности образовательного учреждения.
4. Использовать такие методы организации внутришкольного обучения, которые позволили бы выявить личностную позицию педагога.

Как на сегодняшний день выглядит в связи с переходом на ФГОС система внутришкольного обучения в нашем Лицее? Она бази-

руется на модели развития профессионализма педагогических работников (рис. 1).

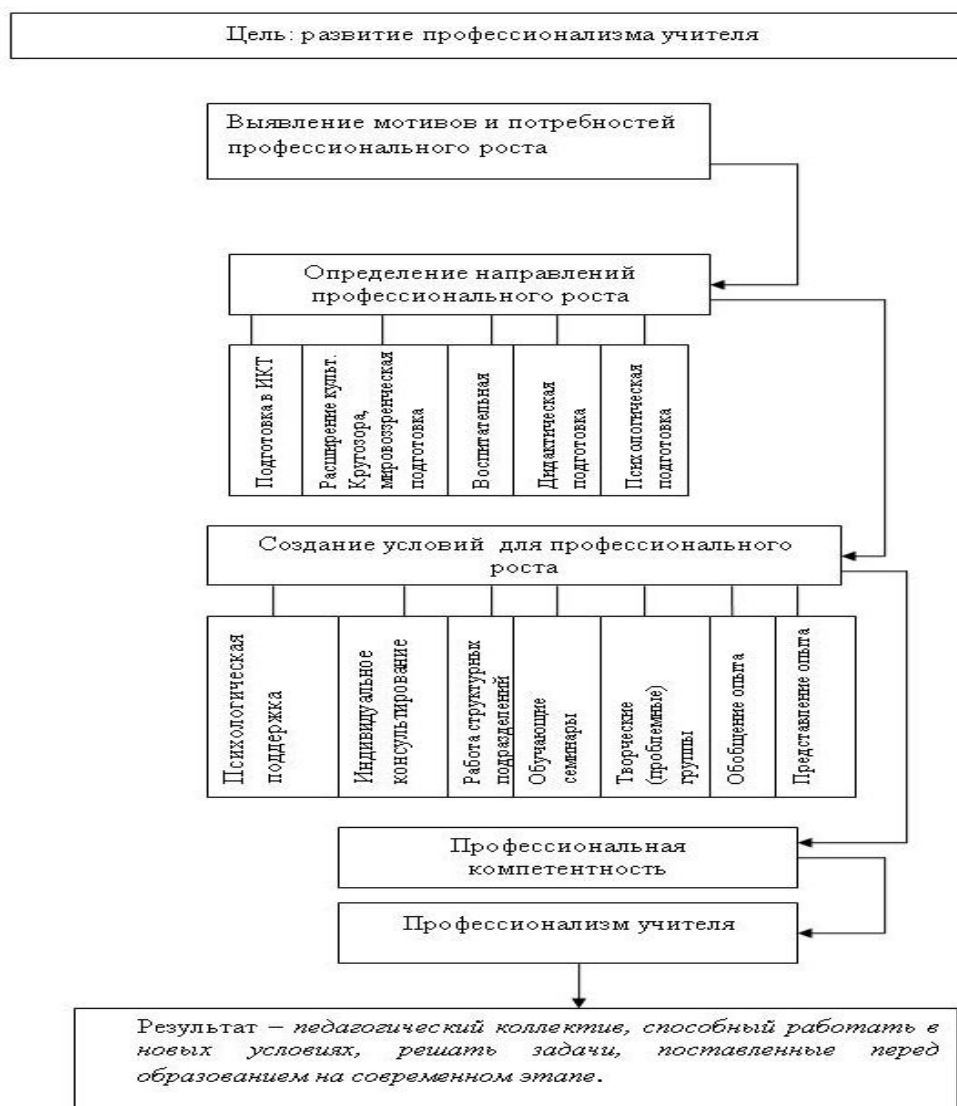


Рис. 1. Модель развития профессионализма педагогических работников

Наиболее сложным остаётся выбор таких методов организации внутришкольного обучения, которые бы максимально способствовали повышению уровня мотивации персонала и определяли бы субъектную позицию учителя. Поэтому сегодня мы стараемся:

1. Обеспечивать прямые и обратные связи между руководителем и педагогом (групповые и индивидуальные консультации, круглые и дискуссионные столы по проблемам, анализ открытого мероприятия).

2. Формировать у педагогов способы действий в проблемных ситуациях на материале реальных проблем школы в ходе «круглых столов», «малых» педсоветов.

3. Обсуждать актуальные проблемы развития системы образования в целом, профессиональной педагогической деятельности с учетом специфики ОУ и принимать решения по изменению ситуации на институциональном уровне.

4. Создавать ситуации сотрудничества, используя различные имитационные игровые методы – тренинги, ролевые и деловые игры, моделирование.

Наиболее эффективными при обучении педагогов, на наш взгляд, являются деятельностные формы. Одна из них – обучающие семинары. Они проводятся в нашем Лицее для всего педагогического коллектива два раза в год: в августе (это мобилизующее начало нового учебного года) и в феврале (во время дополнительных каникул или в те дни, когда отменены занятия из-за низких температур). Кто проводит семинары? Мы стараемся один раз в год приглашать специалистов – профессионалов в каком-либо вопросе. Например, в 2010 году к нам приезжал С.Е.Тихонов, зав. кафедрой гуманитарного образования ГОУ ДПО «ЯНОИПКРО» (г. Салехард). Тематика семинара – «Основы межличностного и педагогического общения».

Обучающие семинары (как правило, двухдневные) зимой проводятся творческой группой наших педагогических работников. Так, в феврале 2012 года мы обсуждали проблемы и трудности, возникающие при переходе на ФГОС основного общего образования.

Кроме того, в Лицее в системе проводятся в рамках структурных подразделений обучающие семинары по каким-либо проблемам.

В качестве примера приведем тематику обучающих семинаров (таблица 1), проведенных в Лицее при переходе на ФГОС НОО (2009 – 2011 годы). Участники семинара – педагоги, работающие в начальной школе и специалисты психолого-педагогической службы.

Таблица 1

Тематика обучающих семинаров

Тематика	Срок	Продукт
Изучение нормативной документации (ФГОС НОО)	Декабрь 2009 г.	Выписки из нормативных документов
ООП как модель организации деятельности ОУ	Февраль 2010 г.	Идеи по созданию концепции ООП НОО
Разрабатываем разделы ООП	Март 2010 г.	Разработанные разделы ООП
Технологии деятельностного обучения. Технология проблемного диалога	Апрель 2010 г.	Банк «проблемных диалогов» на уроках. Открытые занятия по теме

Организация групповой работы на уроке	Октябрь 2010 г.	Открытые фрагменты занятий
Организация исследовательской и проектной деятельности в начальной школе	Ноябрь 2010 г.	Положение об организации исследовательской и проектной деятельности на ступени НОО. Подготовка учащихся к Фестивалю исследовательских и проектных работ учащихся начальной школы
Работа с текстом на уроке в начальной школе	Январь 2011 г.	Разработка соответствующего раздела ООП. Банк заданий для формирования УУД при реализации междисциплинарной программы
Новые подходы к оценке предметных результатов	Март 2011 г.	Применение различных форм оценки при безотметочном обучении в 1 классах
Портфолио как один из способов оценки достижения планируемых результатов	Апрель 2011 г.	Положение о портфолио в начальной школе. Защита портфолио
Коррекционная работа с учащимися «группы риска»	Июнь 2011 г.	План коррекционной работы в классе (по видам проблем)
Как оценивать метапредметные результаты?	Сентябрь 2011 г.	Анализ комплексной работы
Проект как форма оценки достижения метапредметных результатов	Ноябрь 2011 г.	Критерии оценивания проекта
Развитие коммуникативных компетентностей учащихся.	Декабрь 2011 г.	Формы работы на уроке (открытые занятия)

Как проводится семинар? Группы учителей изучают литературу по соответствующему вопросу, готовят сообщение для коллег, проводят проектировочные занятия с педагогами. Затем работа продолжается индивидуально каждым учителем: разрабатываются некоторые разделы ООП, готовятся проекты положений, проводятся открытые занятия по тематике семинара, идет обобщение собственного опыта по проблеме.

Часто учителя, имеющие богатый опыт в каком-либо вопросе педагогической деятельности, с большим трудом соглашаются на его презентацию (выступление на конференциях различного уровня, публикация в профессиональных изданиях, проведения занятий с педагогами во время стажировок). Как правило, учитель говорит: «Ничего особенного у меня нет. Что здесь показывать?». Поэтому еще одним важным направлением становится работа по психологическому сопровождению учителей, помощь им в систематизации и представле-

нии опыта. Отрадно, что количество учителей, готовых к презентации своих наработок, растет.

На наш взгляд, эффективность внутришкольного обучения педагогов зависит от следующих условий:

1. Обучение базируется на результатах изучения мотивов и потребностей педагогического персонала. Диагностика осуществляется непрерывно, с учётом результатов, полученных в ходе контрольных исследований и по направлениям, обеспечивающим реализацию конкретной проблемы.

2. Обучение строится таким образом, чтобы учитель выступал в качестве субъекта обучения. Для этого необходимо использовать методы, способствующие обучению действием.

3. Все структурные элементы модели обучения реализуются параллельно, во взаимосвязи и взаимозависимости.

Реализуемая в МБОУ «Лицей № 6» Миасского городского округа система внутришкольного повышения квалификации доказала свою эффективность – в учреждении работает творческий коллектив, который не только использует полученный инновационный опыт для достижения качественно новых образовательных результатов, но и представляет данный опыт образовательным учреждениям Челябинской области и других регионов.

Наиболее распространенным способом представления опыта Лицея № 6 является проведение стажировок для слушателей курсов повышения квалификации «Педагогическая деятельность в условиях перехода на ФГОС общего образования» в рамках Федеральной целевой программы развития образования.

Стажировка – основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, с целью освоения способов введения и реализации ФГОС общего образования в образовательном учреждении и системно-деятельностного подхода. С целью выбора общеобразовательных учреждений, способных передать свой инновационный опыт по введению ФГОС общего образования слушателям, был проведен конкурс.

Критерии конкурсного отбора утверждены Постановлением Губернатора Челябинской области от 17.11.2001 г. № 400 «О проведении в 2011 году конкурсного отбора муниципальных общеобразовательных учреждений для создания базовых площадок по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [2]. Представленная выше система повышения квалификации педагогов в межкурсовой период позволила Лицею № 6 стать базовой площадкой.

Коллектив Лицея № 6 при проектировании программы стажировки предложил различные деятельностные формы работы со слушателями, которые были освоены педагогами в процессе внутришкольного повышения квалификации.

Положительный эффект проведения стажировок, проводимых на базе Лицея № 6, отмечают все слушатели курсов повышения квалификации, подчеркивая, что проведение стажировок позволяет сбалансировать сочетание теории и практики, создать мотивацию к реализации ФГОС общего образования на практике.

Таким образом, чтобы учитель стал, действительно, профессионалом, способным реализовать задачи, которые ставит перед нами новый стандарт, нужно объединение усилий организаций, занимающихся повышением квалификации педагогических работников, образовательных учреждений и, конечно, самого педагога, жалеющего познать и осваивать новое.

Литература

1. Немова, Н.В. Управление методической работой в школе / Н.В. Немова. – М.: Сентябрь. – 1999. – 173 с.

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

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЫГОТСКОГО И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

О.А. ЛАРЧЕНКО

Россия, г. Карасук Новосибирской обл.,
Карасукский педагогический колледж

В культурно-исторической концепции развития высших психических функций Л.С. Выготского определены с материалистической точки зрения научные пути решения проблемы происхождения психики человека, личность представлена как продукт освоения индивидом ценностей культуры.

В ней условно можно выделить три составные части. В первой части «Человек и природа» доказано, что:

– при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение отношений субъекта со средой. На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное, видоизменяя его и заставляя приспособляться к себе. С появлением человека наблюдается противоположный процесс: человек действует на природу и видоизменяет ее;

– механизм изменения природы со стороны человека заключается в создании орудий труда, в развитии материального производства.

Вторая часть концепции Л.С. Выготского посвящена исследованию взаимосвязи между человеком и его собственной психикой. Её основные положения:

– овладение природой не прошло бесследно для человека, он научился овладевать собственной психикой, у него появились высшие психические функции, выражающиеся в формах произвольной деятельности;

– человек овладел своим поведением, как и природой, с помощью орудий, но орудий специальных – психологических. Эти психологические орудия он называл знаками, под которыми понимал искусственные средства, с помощью которых первобытный человек смог овладеть своим поведением, памятью и другими психическими процессами. Знаки были предметны – «узелок на память» или зарубка на дереве тоже выступают как знак, как средство, с помощью которого овладевают памятью. Сам по себе этот знак не связан с конкретным видом деятельности, он может быть содержательно связан с различными видами трудовых операций. Для того чтобы выполнить эту трудовую операцию, человеку необходимо было вспомнить о том, что именно он должен сделать. Поэтому знаки-символы являлись пусковыми механизмами высших психических процессов, т.е. выступали в качестве психологических орудий.

Третья часть концепции представляет собой решение проблемы происхождения средств-знаков. С точки зрения Л.С. Выготского, труд создал человека. В процессе совместного труда происходило общение между его участниками с помощью специальных знаков, определяющих, что надо делать каждому из участников трудового процесса. Вполне вероятно, что первыми словами были слова-приказы, обращенные к участникам трудового процесса. Например, «сделай то», «возьми это», «отнеси туда» и т.д. Эти первые слова-приказы по своей сути были словесными знаками. Человек, услышав определенное сочетание звуков, выполнял ту или иную трудовую операцию. Но позднее, в процессе деятельности человек стал обращать команды не на кого-нибудь, а на себя. В результате из внешнекомандной функции

слова родилась его организующая функция. Так человек научился управлять своим поведением. Следовательно, возможность приказывать себе рождалась в процессе культурного развития человека.

Л.С. Выготский выделил две линии психического развития ребенка – натуральное и культурное развитие. Натуральные (исходные) психические функции индивида по своему характеру являются непосредственными и произвольными, обусловленными, прежде всего, биологическими, или природными факторами. В процессе овладения субъектом системами знаков (линия «культурного развития») натуральные психические функции превращаются в новые – высшие психические функции, которые характеризуются тремя основными свойствами: социальностью (по происхождению), опосредованностью (по строению), произвольностью (по характеру регуляции).

Таким образом, в концепции Выготского можно выделить два фундаментальных положения. Во-первых, высшие психические функции имеют опосредованную структуру. Во-вторых, для процесса развития психики человека характерна интериоризация отношений управления и средств-знаков.

Интериоризация – это процесс трансформации внешних средств-знаков во внутренние (внутренняя речь, образы представления, образы воображения).

Интериоризация выступает и как социализация, но психологическое содержание понятия социализации трактовалось Л.С. Выготским несколько по-иному. Например, он подчеркивает, что младенец является «максимально социальным существом» (при этом ни у кого не вызывает сомнения, что младенец не только не имеет поведения, подчиненного каким-то социальным нормам, но, он и не подозревает об их существовании). Выготский утверждает, что ребенок не адаптируется к социуму, культуре, обществу, а овладевает общественным опытом. Можно сказать, в некотором смысле приспособливает социум под себя. Тезис о том, что младенец является предельно социальным существом, по сути, ставит под сомнение само понятие социализации, поскольку в этом случае остается непонятным результат этого процесса. Так, если под социализацией понимать способность субъекта строить свое поведение и деятельность в соответствии с законами и нормами общества (социума), в котором он живет, то ее результатом будет формирование законопослушного человека с произвольным (подчиненным правилам) поведением. Если же видеть предельную социальность в маленьком ребенке, то или оказывается, что по мере роста и развития он ее теряет, или что социализация имеет в культурно-историческом подходе иное содержание.

Если рассмотреть термин «максимально социальное существо» по отношению к младенцу в общей логике культурно-исторической концепции, то становится очевидным, что «социальность» младенца определяется позицией «пра-мы», в которой взрослый находится по отношению к нему. Деятельность взрослого совместно с малышом, сопровождающаяся разговорными оборотами типа «мы пойдем» или «мы варим кашку», с самого начала делает ребенка активным участником взрослой жизни. Если к этому добавить, что в утробе ребенок также является неперенным участником всех событий, в которых принимает участие его мать, то окажется, что младенец является социальным существом в силу своей близости с взрослым и, в первую очередь, с матерью.

Если с этих позиций проанализировать, что происходит с изначальной социальностью малыша по мере его взросления, то глобальным ответом на данный вопрос будет следующий: социальность приобретает качественно иной характер. Если для новорожденного социальность – это данность, то по мере роста и развития ребенок начинает социальность завоевывать. При этом завоевание социальности связано со способностью ребенка отделиться от взрослого.

Кризисы психического развития, которым Л.С. Выготский придавал большое значение, в этом контексте позволяют ребенку быть все более независимым по отношению к взрослому и, одновременно, все больше управлять собственной психической жизнью. Сравнив ребенка дошкольного, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов можно увидеть, что в каждом из периодов ребенок становится более социализированным по сравнению с самим собой в предыдущий период.

На первый взгляд, социализированность более взрослого ребенка по сравнению с более маленьким не выбивается из общепринятого понимания процесса социализации. Вместе с тем, социализация в культурно-историческом контексте оказывается противоположно направленной привычному содержанию этого понятия. Социализация по Л.С. Выготскому – это процесс, направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта. Он последовательно овладевает своими психическими функциями и процессами. При этом его социальность проявляется в средствах, при помощи которых он становится субъектом своей психики.

По мнению Л.С. Выготского, основным средством и источником психического развития в онтогенезе является общение ребенка с окружающими его людьми. При этом результат общения традиционно рассматривают как развивающуюся способность ребенка подчиняться

социальным нормам и отношениям. Понимание социализации в контексте культурно-исторического подхода позволяет говорить об общении как средстве осмысления и переосмысления окружающего мира. Согласно теоретическим взглядам Л.С. Выготского, смысл первичен и предшествует усвоению и овладению значениями в окружающем мире. Способность ребенка придавать смысл как отдельным предметам, так и целостным ситуациям позволяет ему чувствовать себя источником своего поведения и деятельности и одновременно принимать активное участие в социальной жизни.

Итак, психологическое содержание понятия социализации в культурно-историческом подходе непосредственно связано со способностью субъекта к осмыслению и переосмыслению и направлено на овладение субъектом собственной психикой и личностью.

Механизмом социализации в контексте культурно-исторического подхода является экстерииоризация. Интерииоризуясь, «натуральные» психические функции трансформируются и «сворачиваются», приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интерииоризации процесс – процесс экстерииоризации – вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане.

Определение экстерииоризации в качестве механизма социализации в онтогенезе предполагает, что подлинное вхождение в социум возможно лишь в том случае, когда социализирующийся не подчиняется кому-то или чему-то, а подчиняет себе внешние обстоятельства через их осмысление или переосмысление. Например, медленно кушавший ребенок на призыв взрослого помериться силами, кто быстрее, отвечает, что он как раз «играет на медельки», то есть соревнуется по медленности.

В чем особенности и преимущества такой социализации?

Во-первых, в том, что, выдвигая свою социальную норму, ребенок оказывается психологически готовым воспринять чужую норму. Это очень важный фактор, так как в противном случае, если у субъекта нет опыта по заданию собственной социальной нормы, он и чужую воспринимает в качестве не нормы, а личностной характеристики того или иного человека.

Во-вторых, в процессе социализации через экстерииоризацию ребенок получает возможность с самого начала чувствовать себя полноценным членом общества, а не «винтиком» в сложной системе социальной иерархии. По мнению Л.С. Выготского, именно там, где субъект

ект чувствует себя источником своего поведения и деятельности, он поступает лично.

В-третьих, процесс социализации, построенный на основе экстерииоризации, обеспечивает индивидуальный подход. Проанализируем ряд особенностей социализации, понимаемой как развивающийся процесс – процесс становления способности осмыслять и переосмыслять разные предметы, действия с ними, целостные ситуации, отношения между людьми и т.п., с точки зрения развития воображения. Здесь можно выделить несколько общих закономерностей.

Истоки воображения лежат в общении ребенка с взрослым и его предметной деятельности. При этом воображение возникает на их пересечении: взрослый осмысляет (придает иной смысл) какому-то предмету или действию с этим предметом. К примеру, малыш колотит ложкой о стульчик, на котором сидит. Мама, обращаясь к малышу, говорит: «Какой молодец Ваня, как папа, забивает гвоздик в стенку». На определенной стадии развития общения и предметной деятельности и при условии, что малыш был свидетелем, как папа забивает гвоздик в стену и при этом папа или кто-то другой пояснил ребенку, что папа делает, малыш начинает по-другому относиться к собственным действиям. Он уже не просто колотит ложкой, а пытается имитировать, хотя не всегда с помощью внешних действий, деятельность папы по забиванию гвоздика. В описанной ситуации налицо, во-первых, деятельность осмысления (или переосмысления), во-вторых, способность по-иному отнестись к собственной деятельности и поновому построить ее, в-третьих, сознательное включение в социум.

В дошкольном возрасте происходит становление воображения, которое, по мысли Л.С. Выготского, является центральным психологическим новообразованием этого периода развития. До кризиса трех лет, открывающего дошкольный возраст, ребенок черпает свою социальность у взрослого.

После кризиса трех лет, в дошкольном периоде развития начинается процесс, который, может быть назван первой стадией социализации в онтогенезе. Отличительной особенностью этой стадии является то, что в течение этого периода жизни ребенка происходит становление воображения как самостоятельной психической функции. То есть ребенок этого возраста еще не владеет воображением в полной мере и поэтому его экстерииоризация носит ситуативный характер, воображение дошкольника сильно зависит от внешних обстоятельств.

Качественное изменение особенностей воображения и характера процессов экстерииоризации и социализации происходит в младшем школьном возрасте. К этому психологическому возрасту у детей сло-

жилося полноценное воображение, и принципиально меняется его характер. Младший школьник воображает от внутренней позиции через прошлый опыт и реализует все в предметной сфере.

Третья стадия социализации связана с подростковым периодом развития. В этом возрасте воображение начинает носить коллективный характер, а самореализация детей связана с подростковыми коллективами. Особенности социализации в подростковом периоде развития сопряжены с созданием разного рода воображаемых социумов, которые живут и действуют по определенным законам правилам. При этом эти воображаемые социумы возникают на базе литературных произведений, кинофильмов, жизненных ситуаций и т.п. Изменение поведения подростка происходит не как индивидуальные изменения субъекта, а как его принадлежность сообществам с разными нормами и правилами.

Целенаправленная индивидуальная экстерноризация и, связанная с ней социализация становятся возможными лишь на последней стадии детского онтогенеза, в юношеском возрасте. В отличие от подростков юноши и девушки являются по своей психологической природе в некотором смысле индивидуалистами. Их воображение реализуется в особом виде деятельности «игре в самого себя», результатом которых становится устойчивый и обобщенный образ себя. Они приобретают способность быть самим собой в самых разных сообществах, реализовать себя в разнообразных деятельности и ситуациях, строить диалог с самим собой. Помимо этого в юношеском возрасте начинает свое становление еще один вид социализации – профессиональная социализация.

Переход к взрослому онтогенезу позволяет субъекту самому строить и реализовать собственную зону ближайшего развития. Социализация во взрослом онтогенезе так же, как и в детском, имеет логику и закономерности своего развития, правда в отличие от детского онтогенеза она носит сугубо индивидуальный характер.

Таким образом, главный вывод концепции Л.С. Выготского заключается в следующем: человек принципиально отличается от животного тем, что он овладел природой с помощью орудий. Это наложило отпечаток на его психику, он научился овладевать собственными высшими психическими функциями. Для этого он также использует орудия, но орудия психологические. В качестве таких орудий выступают знаки, или знаковые средства. Они имеют культурное происхождение, причем универсальной и наиболее типичной системой знаков является речь. Личность выступает как продукт освоения индиви-

дом ценностей культуры путем процессов интериоризации и экстериоризации.

Для того чтобы выступать в качестве полноправного члена общества, способного оптимально функционировать среди других людей, человеку требуется все больше времени. Особая роль в современной социализации принадлежит образованию и приобретению профессии. Образование является необходимым условием социализации. Поскольку темпы смены новых поколений техники очень быстро опережают темпы смены новых поколений работников, человеку приходится учиться практически всю жизнь. Успехи современного образования определяются не только тем, чему человек научился, и каковы его знания, умения и навыки, но также и способностью добывать новые знания и использовать их в новых условиях.

Литература

1. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 108.
2. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО–Пресс, 2000.
3. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений, том 6 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–90.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991.
5. Культурно-историческая теория // Психология. Словарь / под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
6. Розин, В.М. Культурно-историческая теория (от взглядов Л.С. Выготского к современным представлениям) / В.М. Розин. – М., 2005.

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ БОРЬБЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИЕЙ

Е.В. ПЕНИОНЖЕК

Россия, г. Екатеринбург,
Уральский юридический институт
Министерства внутренних дел России

Современное кадровое обеспечение профессиональных систем необходимо включает в себя морально-психологическое обеспечение деятельности, куда входит культурно-просветительская работа среди работников, что направлено на формирование динамического проявления личностных качеств в виде готовности как нацеленности воспринимать художественные произведения и устойчивости как способности воспринимать искусство. В этих целях могут быть созданы культурно-просветительские подразделения, культурные центры, клубы, библиотеки, лекторские группы, концертные бригады и использованы комнаты воспитательной работы, культурно-досуговое имущество, музейные экспозиции, книжные фонды, технические средства информации, наглядные средства информации, элементы наглядно-художественного оформления (стенды, растяжки, витрины).

Руководители способствуют организации деятельности культурно-просветительских подразделений, самодеятельных творческих коллективов, привлекают работников к участию в музыкальных, художественных, литературных смотрах и конкурсах, формируя культуру поведения, выражающую гармоничность отношений человека и мира. Направлениями культурно-просветительской работы могут стать организация художественного самодеятельного творчества работников и членов их семей, организация работы по повышению общей и профессиональной культуры, содействие формированию позитивных традиций и ритуалов, развитие фестивального движения, обеспечение участия самодеятельных творческих коллективов и исполнителей в смотрах-конкурсах и концертах, организация взаимодействия с учреждениями культуры, общественными организациями, творческими союзами и средствами массовой информации по вопросам культурно-эстетического воспитания личности.

Таким образом, решаются следующие основные задачи: воспитание уважения к истории, культуре, традициям народов Российской Федерации посредством приобщения к ценностям и лучшим образцам отечественной и мировой культуры; развитие потребности в личностном совершенствовании и повышении уровня образования и культуры,

внедрение эстетических правил в рабочую деятельность и быт; формирование позитивного образа профессионала; повышение на этой основе престижности рабочей занятости; оказание помощи в преодолении психологической и физической усталости, компенсация последствий эмоциональных перегрузок; организация содержательного досуга; создание условий для творческой самореализации, развития художественного самодеятельного творчества; обеспечение функционирования постоянно действующих творческих коллективов в учреждениях, обеспечение их участия в конкурсных мероприятиях, фестивалях и концертных программах; оказание противодействия влиянию криминальной субкультуры на сознание человека, предупреждение профессиональной нравственной деформации личности средствами художественной культуры и искусства при использовании таких основных форм, как: концерты, смотры, конкурсы и выставки самодеятельного художественного творчества, спортивно-театрализованные представления, вечера отдыха, детские и семейные праздники, коллективные посещения учреждений культуры, просмотр театральных спектаклей, кинофильмов, концертных программ, занятия в клубных любительских объединениях, кружках, студиях по различным отраслям и жанрам художественного и прикладного самодеятельного творчества, экскурсии в музеи, художественные галереи, выставочные залы, по памятным местам, связанным с историей Отечества, занятия в университетах, школах, лекториях и на факультетах культуры (эстетического воспитания), творческие встречи с деятелями искусства и культуры, представителями традиционных религиозных конфессий.

Культурно-просветительская работа также является дополнительным средством профилактики профессиональной деформации и деструктивного поведения. К таким формам работы относятся: проведение праздничных вечеров или совместных выездов для отдыха, приобщение к образцам классического и современного искусства, вовлечение в творческую самореализацию, приглашение для проведения тематических бесед по социальным и философским вопросам деятелей литературы, кино, музыки, ученых, врачей, психологов. Профессиональная деформация – это результат значительного искажения профессиональных способностей и личных качеств человека под влиянием отрицательных факторов деятельности, условий окружающей среды.

Профессиональная деформация может быть нескольких видов: профессионально-эмоциональная, проявляющаяся в усталости; профессионально-интеллектуальная; профессионально-нравственная. Так началом подобных процессов может стать такая усталость, при которой человек не может ничего чувствовать, эмоционально безразличен;

далее – не может быстро соображать, затем могут наступить самые тяжелые последствия деформации: возникают убеждения, противоречащие выработанной обществом морали. Все это может привести к различным изменениям личности: от профессиональной непригодности до деградации.

Иммунитет в отношении профессиональной деформации вырабатывается каждым человеком самостоятельно. И ведущую роль может играть искусство. Однако нельзя забывать о роли других объектов эстетического, каждый из которых, порождая колоритную гамму чувств и эмоций, формирует эстетические ценности, реализующиеся в рамках индивидуальной эстетической культуры: о красоте и гармонии в социальных отношениях (между влюбленными, родителями и детьми), воздействии прекрасного в наблюдаемых природных явлениях, созерцании технической мощи человечества, наконец, об умении прочувствовать внутренний духовный мир другого человека. И, тем не менее, все вместе типы эстетического можно объединить в поле искусства, однако для того, чтобы понять ценность художественного произведения для самого себя, перенять эти ценности как собственный опыт, необходимо умение именно для себя видеть значимое в произведениях искусства.

Замечательно, если это будут занятия художественной самодеятельностью, например, в образовательном учреждении. Однако эта способность «видеть» себя или значимое в социальных отношениях в произведениях искусства не появляется ниоткуда. Способность полноценно воспринимать художественное произведение является великим трудом, который требует подготовки и определенных навыков восприятия, которые невозможны без самовоспитания. Неподготовленный читатель, зритель, слушатель поверхностно осваивает художественные образы, не видит их ценности и значимости для себя самого, для своей профессиональной деятельности.

Основными формами культурно-эстетического воспитания являются эстетическое и художественное самообразование, встречи с деятелями литературы и искусства, участие в художественной самодеятельности, что призвано формировать художественные и эстетические предпочтения, активно противостоящие профессиональной деформации. Вследствие чего формируется определенный объем художественно-эстетических знаний; человек учится ориентироваться в классическом и современном искусстве, его воображение развивается. Развитость воображения позволяет активно ассоциировать художественные образы с реальностью. Познавая «уже когда-то познанное»

человек, в известном смысле, понимает в другом человеке то, что он понимает в себе самом.

Мышление формируется благодаря рассмотрению произведений искусства, тогда мышление может иметь даже иррациональный характер интуитивного постижения. В ситуации рассмотрения произведения искусства путем «вчувствования» человек научается «переживать» те или иные жизненные коллизии, знает, в чем они находят «выражение» благодаря тому или иному «значению» в жизни человека. При просмотре кинофильма, при чтении книги, при прослушивании музыкальной композиции необходимо стремиться рассмотреть совокупность представлений о социальных отношениях, представленных в данном художественном произведении: отношения какого субкультурного пространства они собой представляют, ценности какого образа жизни несут. Во-вторых, необходимо сравнивать данный социальный идеал с насущными нравственными проблемами общества: востребовано ли подобное поведение в той или иной социокультурной ситуации и насколько. И в-третьих, необходимо найти в глубине внутренних противоречий ценности проявления человеческого бытия, гуманистические ориентации. Такой алгоритм рассмотрения художественной ценности произведения искусства способствует глубокому и всестороннему осмыслению своего собственного места и роли в обществе.

Сформированная в рамках эстетической культуры личности с помощью четкого алгоритма действий по самовоспитанию эмоционально-чувственная сфера имеет огромное значение для многообразных контактов. Своими художественными средствами искусство раскрывает чувственный опыт общественных отношений, накопленный за столетия, выражая категории, принципы в многообразии конкретных человеческих поступков и поведения. Умение грамотно и четко разбираться в человеческом поведении, исходящем из реализации ценностного потенциала, формируется через эмоциональное восприятие нравственных норм. Нормы определяют, как именно должно и нужно поступать. Поведение людей во многом контрастирует с требованиями общества по тем или иным причинам индивидуального порядка. Эту противоречивость и показывает искусство, определяя при этом все-таки позитивный опыт.

Также приобщение к современному искусству имеет особенно важное значение, так как вовлекает в заинтересованный и самокритичный анализ актуальных для настоящего времени вопросов. При просмотре фильма, телепередачи, при заслушивании музыкальной композиции человек, так или иначе, представляет себя в конкретно заданной жизненной ситуации, начинает вживаться в этот порядок,

реализующий множество социальных ролей, одобряет или не одобряет действия героев, вместе с которыми зритель проходит путь познания правильного с точки зрения общечеловеческих ценностей. Ценности воспринимаются как результат упорной работы над восприятием художественного образа, а не готовая конструкция, данная в виде образца для подражания. Искусство дает возможность развить в воображении жизнь человека иного социального статуса, а значит, научиться быть сопричастным к трагедии, к любви или ненависти и, как следствие, научиться ценить и уважать человеческую судьбу, адекватно социокультурной ситуации воспринимать чужие боль и радость. Художественный анализ как совместная работа автора и зрителя знакомит с положительными и отрицательными поступками, а значит, обогащает эстетический опыт, эмоциональный мир личности и изменяет шаблонные представления о многомерности жизни.

Проблема рационального использования досугового времени неотделима от всей системы воспитания и самовоспитания личности, от ее культурно-эстетической зрелости. Нерациональное использование личного времени, а также бессмысленное времяпрепровождение, а порой незнание, как провести время с пользой, приводят к тому, что человеку кажется, что у него мало свободного времени. Стремление постоянно находиться в рабочем пространстве, вызванное отсутствием надлежащих бытовых условий (территориальное расположение, наличие соседей), также провоцирует на размышления о том, что нет времени на досуг. Подобные представления свидетельствуют о том, что человек не чувствует ответственности за разумное использование свободного времени, не желает инициативно участвовать в общественных отношениях. И следовательно, не чувствует готовности выполнять свои обязанности.

Характер проведения досуга зависит не только от объективных условий работы, но и от полноты удовлетворения материальных и духовных потребностей людей. Сам человек прилагает активные усилия по формированию своего мировоззрения средствами искусства. Досуг всецело определяется теми ценностями, с которыми человек связывает смысл своей жизни, а это, в свою очередь, определяется степенью духовного развития. Эстетическая культура личности отражает уровень внутренней свободы и культуры. Никакими материальными благами, никакими принудительными мерами невозможно заставить человека взрастить уровень эстетической культуры. За это ответственен исключительно сам человек. А сфера культурно-эстетического воспитания в рабочих коллективах является значимым подспорьем в формировании эстетически значимого.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. МАРТЬЯНОВ, Г.Н. МАРТЬЯНОВА

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

Процесс формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения рассматривается нами в системе непрерывного образования, обеспечивающей профессиональную подготовку и деятельность учителя. Система непрерывного образования в Российской Федерации включает в себя профессиональные образовательные программы и стандарты разных уровней и направлений, сеть реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием.

Формирование и развитие профессионально-педагогического мировоззрения учителя протекает в системе профессионального образования, одним из признаков которого выступает непрерывность, адекватно отражающая существенное свойство процесса личностного развития. Ступенями такой системы выступают среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, последипломное профессиональное образование педагога. Субъектами образовательного процесса, относительно которых рассматривается проблема формирования и развития профессионального мировоззрения, являются студент – учитель – учитель-методист.

Одним из важнейших звеньев сегодняшнего реформирования школы является процесс гуманизации, предполагающий пересмотр всех компонентов педагогического процесса с позиций их значимости для развития личности ребенка, раскрытия его способностей. Сегодняшняя образовательная ситуация характеризуется наличием различных систем, выбор которой зависит от учителя. К сожалению, большинство учителей работают по традиционным системам обучения, а существующие эффективные альтернативные системы остаются ими незамеченными. Поэтому необходимость подготовки учителя нового типа связана с существованием вариативных систем и учреждений. Такому учителю необходим новый уровень профессионально-педагогического мировоззрения, который связан с новым взглядом, новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам, и в связи с этим новый уровень профессионального развития.

На первый план выдвигается активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Для модели профессионального развития учителя характерна способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Мы полагаем, что переход на более высокий уровень профессионального самосознания выступает не только фундаментальным условием профессионального развития, а также базовым условием формирования профессионально-педагогического мировоззрения. Профессиональное самосознание учителя есть осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространств педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе своей собственной личности – сознания.

Кроме того, профессионально-педагогическое мировоззрение личности, выступая в качестве интегрального образования, может рассматриваться, как мы полагаем, в качестве потенциального объекта профессионального развития учителя. Потенциальное реализуется в том случае, если оно приходит в движение, тогда, когда оно активизировано внешними и/или внутренними условиями. Таким образом, педагогическое влияние может быть направлено как на изменение внутри личностных процессов, так и на окружающую личность среду.

Вопрос структуры и содержания деятельности учителя неоднократно обсуждался в педагогической литературе (О.А. Абдуллина, Ю.П. Азаров, С.И. Архангельский, В.И. Гинецинский, Ф.Н. Гоноболин, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, А.И. Пискунов, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др.). В ряде работ исследователей (В.Н. Абросимов, В.И. Горвая, В.Г. Иванов, Л.Н. Макарова, А.К. Маркова) представлены модели деятельности педагога нового типа.

Особый интерес представляют модели профессионально-педагогической деятельности, основанные на синергетическом подходе. Такая модель педагогической деятельности была предложена Н.М. Таланчук, который разработал теорию педагогической деятельности на основе системно-функционального подхода. По его мнению, полифункциональный подход является ограниченным, так как не всякая множественность есть целостность. Согласно его концепции, педагогическая деятельность – это синергетическая система, где все подчиняется законам системного синергетизма, действие которых проявляется в системно-функциональной закономерности. По мнению исследователя, такими законами являются: закон систем, закон гармо-

нии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма.

В результате таких исследований была разработана новая системно-функциональная теория содержания педагогической деятельности, которая рассматривается как реализация системы педагогических функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач. К таким функциям относятся: 1) диагностическая; 2) функция целевой ориентации; 3) функция планирования; 4) организаторская функция; 5) мобилизационно-побудительная функция; 6) коммуникативная функция; 7) формирующая функция; 8) контрольно-аналитическая функция; 9) оценочная функция; 10) функция координации и коррекции; 11) функция совершенствования. Все эти функции образуют синергетическую целостность.

Данный подход к содержанию педагогической деятельности, на наш взгляд, отличается от традиционного тем, что представляет не любой произвольный набор элементов, а их систему, которая в своем строении и содержании объективна. В то же время перечисленные функции постоянны (инвариантны) при решении всех учебно-воспитательных задач, а их наполнение (содержание) изменчиво (вариативно), так как зависит от характера решаемой задачи.

Осознание учителем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Без сомнения, стремление к реализации профессионально-педагогического мировоззрения побуждает учителя изменять внешние условия деятельности, если они его не устраивают, к изобретению новых форм и методов работы. Поэтому решающим элементом формирования профессионально-педагогического мировоззрения учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой. Большие возможности для формирования профессионально-педагогического мировоззрения предоставляет инновационная деятельность, требующая от педагога не только умения по-новому решать профессиональные задачи, но и иначе оценивать свое место в педагогическом процессе. Инновационная педагогическая деятельность учителя мобилизует все возможности и резервы учителя для формирования профессионально-педагогического мировоззрения. Эта деятельность по своему содержанию сближается с научной, поскольку также направлена на познание и осознание нового педагогического знания. Инновационная деятельность представляет собой форму научного творчества,

особенность которой состоит в том, что человек проявляется здесь как самостоятельный субъект познания, опирается в деятельности на собственные приемы и средства труда. Если в научной работе ведущую роль выполняют интеллектуальный и индивидуальный компоненты, то в учебной – когнитивный и эмоциональный компоненты. Педагогической деятельности свойственна большая напряженность и эмоциональность, она требует публичного самовыражения и ориентации на другого, ее продолжительность строго регламентируется временными рамками. Однако научную и педагогическую деятельность сближает творческий подход к профессиональному труду.

Одним из главных свойств профессионала становится способность адаптироваться к быстро изменяющимся требованиям рынка труда, к знаниям и умениям выпускников, мобильно осваивать новые теории, методы, технологии, программные продукты, технические средства обучения, использовать их в учебном процессе. Изменение ценностных ориентаций в обществе привело к дезорганизации существовавших форм подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для школьного образования. В модели непрерывного образования приоритетным содержанием выступает подготовка и совершенствование учителя.

Принципиальным отличием в деятельности учителя, учителя-методиста является то, что учитель-методист в процессе труда совершенствует деятельность, осваивая и создавая новые способы передачи опыта и стиль педагогической деятельности. Они, имеющие опыт «учительства» и способные обобщать такой опыт, могут проецировать его в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, основанием для формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения является положение теории развития личности о ведущем виде деятельности, обеспечивающим развитие человека, в том числе и профессиональное.

ИЗ ОПЫТА ВНУТРИШКОЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

О.Н. ПАНОВА

Россия, п. Рощино Челябинской обл., Муниципальное
образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа»

Т.П. ЗУЕВА

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

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что необходимо создать условия для своевременного повышения квалификации специалистов. Профессиональная система повышения квалификации в лице ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» проводит полномасштабную переподготовку всех работников образования региона и области, с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО).

Однако новый стандарт предполагает не просто вооружение учителя обновленным содержанием обучения и инновационными формами и методами. Требуются глубинные изменения в профессиональном мировоззрении учителя. Поэтому повышение квалификации педагога ограниченное курсом в 108 учебных часов недостаточно. Только постоянная системная работа над преобразованием профессиональной деятельности каждого учителя не только на курсах повышения квалификации, но и внутри образовательного учреждения в совокупности с самостоятельной работой над собой позволит добиться желаемых результатов.

Подобная системная работа реализуется в общеобразовательной школе поселка Рощино Челябинской области. Повышение квалификации работников образовательное учреждение осуществляет через традиционные курсы переподготовки, разработку персонифицированных программ, участие в региональных и областных конкурсах профессионального мастерства. Большое внимание уделяется внутришкольному повышению квалификации. Это различные способы активной педагогической деятельности такие как: разработка содержания семинаров, педагогических советов и совещаний; работа над статьями и дидактическими материалами; проектирование учебных пособий; выступления на различных аудиториях; мастер-классы, тренинги, тема-

тические консультации и т.д. В образовательном учреждении применяются индивидуальные и групповые формы внутришкольного повышения педагогического мастерства.

Постоянный взаимообмен профессиональным опытом педагогической деятельности в образовательном учреждении позволил добиться положительных практических результатов. Например, опыт внутри школьного повышения квалификации, выявил наиболее эффективную форму обмена опытом такую как мастер-класс. Эта форма работы дает каждому учителю возможность, во-первых, увидеть на практике; во-вторых, осмыслить преимущества; в-третьих, принять и использовать конкретные способы продуктивной педагогической деятельности в собственной работе (приемы, методы, технологии). Научить пользоваться активными формами педагогической деятельности, которые позволят добиваться гарантированных образовательных результатов предусмотренных ФГОС ООО – одна из важнейших задач Мастера-педагога.

Как показал опрос педагогов школы, именно мастер-классы позволяют сократить путь от понимания до принятия и применения, новых способов профессиональной деятельности. Другим показателем эффективного использования данного метода повышения квалификации, стала способность педагогов решать профессиональные проблемы по формированию мотивации к самообучению, самосовершенствованию, саморазвитию обучающихся новыми творческими способами. В процессе подготовки к мастер-классу создается инициативная группа, которая вместе с Мастером ищет интересные приемы, методы, которые смогут оптимально помочь в достижении положительного результата.

Другим эффективным средством внутри школьного повышения квалификации, как показала практика Рощинской школы, является работа над созданием портфолио учителя. При подготовке к конкурсам профессионального мастерства или обобщении опыта педагога школы формируют собственный портфолио. У учителя должно быть некое «досье успехов», в котором отражается все интересное и достойное из того, что происходит в его профессиональной деятельности. Главное назначение портфолио – продемонстрировать наиболее значимые результаты практической деятельности для дополнительной оценки своей профессиональной компетентности. Содержание портфолио может включать: продукты реализованных проектов, достижения на олимпиадах и конкурсах, результаты педагогических исследований и пр.

Портфолио позволяет педагогу проанализировать, обобщить и систематизировать результаты своей работы, объективно оценить

свои возможности и спланировать действия по преодолению трудностей, достижению более высоких результатов. Среди учителей школы портфолио как средство повышения квалификации завоевывает все большую популярность.

Часто внутренние потенциальные возможности педагогического коллектива определяют формы повышения квалификации. Для Рощинской средней общеобразовательной школы характерно активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ – насыщенная среда образовательного учреждения позволяет непрерывно повышать квалификацию педагогов различными средствами, например, через:

- реализацию совместных учебных проектов с помощью технологии «Google» (облачные технологии);
- сетевое взаимодействие между администрацией и педагогами школы при подготовке учебных планов;
- интерактивный диалог с родительской общественностью, который работает на ее ИКТ-компетентность;
- создание учебного контента и открытого доступа к нему через локальную сеть для всех участников образовательного процесса и пр.

Требование к профессиональной компетентности специалистов системы образования продиктовано новыми требованиями к профессиональной деятельности учителей в условиях приоритетов инновационного развития экономики и социальной сферы России. Теперь ценится не тот работник, чья квалификация соответствует требованиям рабочего места, а тот, кто в силу своих профессиональных особенностей способен «перекрывать» данные требования. Для проектирования процесса профессионального роста педагога целесообразно использовать различные направления повышения квалификации, в том числе и внутри школьную методическую работу.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ ВОПРОСА О СОДЕРЖАНИИ И ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н.В. РОЖКОВА

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 5 с углубленным изучением математики»

Стремительные изменения в требованиях к методике преподавания и, как следствие, к личности самого педагога в современном образовании приводят к тому, что в любом возрасте и на любом этапе своей профессиональной деятельности учитель должен быть готов к тому, что он снова окажется в чем-то не компетентен. В связи с необходимостью введения и перехода на ФГОС общего образования педагогическому сообществу необходимо перестраиваться быстро. Раньше процесс перехода от молодого специалиста до мастера проходил постепенно и жестко был связан с понятием «стаж», в наше время учитель на любом этапе вынужден менять себя и искать новый стиль преподавания, при этом естественные этапы становления личности и профессионального взросления педагога практически перестали учитываться. На первое место выходят такие качества, как креативность, мобильность, адаптивность [2]. Не секрет, что подобными качествами обладают в основном молодые учителя, недавно закончившие высшее учебное заведение, не смотря на нехватку опыта и педагогической зрелости. Основная же часть учительского сообщества, обладающая педагогическим опытом, отличается консерватизмом и придерживается уже наработанного стиля преподавания. Возникает явное противоречие между требованием времени к мобильному, творческому, развивающему обучению и консерватизмом традиционной системы обучения.

В современной психолого-педагогической литературе учителю современной школы предъявляется целый ряд профессиональных и психологических требований, которым необходимо соответствовать как молодым, так опытным педагогам [1]. Считается, что на любом этапе своей профессиональной деятельности компетентный учитель должен:

- уметь ставить профессиональные цели и проектировать программу своего профессионального развития;
- проявлять самостоятельность и креативность в принятии решений;

- заниматься самопознанием и саморазвитием, а также комплексным и интегрированным самообразованием;
- обладать критическим мышлением и навыками профессиональной рефлексии;
- уметь устанавливать субъект – субъектные отношения со всеми участниками учебного процесса;
- быть мобильным и адаптивным, то есть способным правильно оценивать состояние окружающего пространства и приспособляться к новым обстоятельствам.

В своей работе учитель вынужден выполнять несколько ролей: быть предметником и методистом, диагностом и экспериментатором, «психотерапевтом» и психологом, и даже самодиагностом. Все это требует от учителя, с одной стороны, большого багажа не только соответствующих психолого-педагогических знаний, но и личностного опыта, характерного для опытного учителя, а с другой стороны, готовности к изменениям, открытости новому и отсутствию боязни ошибиться, присущие молодому специалисту. Таким образом, нарушаются общепризнанные этапы личностного и профессионального развития, которые, как правило, базируются на линейном или ступенчатом развитии. Преодоление сложившегося противоречия и учет личностных и профессиональных этапов профессионального развития учителя являются необходимыми условиями успешного обучения и переподготовки педагога.

Известно множество подходов к периодизации личностного развития. Все они основаны на внешних по отношению к самовосприятию субъекта изменениях [3, с. 174]. Такие периодизации называют объективированными. Основаниями для объективированных периодизаций служат разнообразные критерии: динамика развития эrogenных зон (З. Фрейд), тип когнитивных схем, используемых для освоения мира (Ж. Пиаже), наиболее значимая для становления индивидуума психическая функция (Л.С. Выготский), ведущая деятельность (Д.Б. Эльконин), смена жизненных задач (Э. Эриксон) и т.д. Наиболее важными для карьеры учителя являются этапы личностного развития, основанные на критериях изменения ведущей деятельности и смены жизненных задач. К объективным изменениям относятся:

- требования к учителю (социальный статус);
- вид основной деятельности (субъект или объект образования).

К субъективным:

- психологическое восприятие изменений (внутренняя готовность);
- отношение к новому (информационная мобильность).

Согласно этим изменениям в основном в процессе становления

учительства можно выделить три основных этапа. На каждом этапе учитель сталкивается с испытанием – проходит процесс самоактуализации его личности как профессионального педагога. Каждый этап – это отрезок жизненного пути, границы которого личность осознает как точки качественного преобразования (кардинального изменения) самого себя, от «Я – не тот, что прежде» до «Теперь я другой человек» в профессии [3, 175]. «Идеальное-Я», представления человека о себе и своей профессии, видоизменяется под влиянием смены ролей. В процессе этой смены и происходит формирование учительской самоактуализации.

Этапы изменения ролевых позиций дипломированного педагога:

1. Студент – молодой специалист. Это ступень ознакомления с профессией, восприятия нового. Бывший студент непредвзято, открыто, с полным доверием получает, изучает и систематизирует новую информацию. Он полон идей, креативен, заинтересован в успехе, не боится ошибок и экспериментов. На этапе начала учительской карьеры бывший студент обладает «субъективным вдохновенным ощущением тождества и целостности» [4, с. 28] с выбранной профессией. Он «готов» к учительству и с социальной позиции (наличие диплома) и по своим внутренним ощущениям, что субъективно, т.е. на выходе из ВУЗа можно говорить о готовности двух видов: субъективная готовность и объективная. Субъективная готовность – это то, что ты сам ощущаешь внутри, твои ожидания и представления о будущей профессии, сложившиеся за время учебы. Объективная – это образование, наличие диплома, оценки и пройденная в школе практика.

2. Молодой специалист – молодой профессионал. Это переходный период, ступень осмысления. Восприятие нового ограничено. Для того чтобы применять новую информацию, ее нужно критически осмыслить. Появляется неприятие ошибки. Систематизированную на первом этапе информацию необходимо «проработать» и сопоставить с уже сформированным ранее стилем преподавания. Тем не менее, на данном этапе все еще важны осмысление, структурирование, переоценка старого и внедрение в практику нового. Учитель в этот период продолжает не только обучать, но и обучаться. В целом он воспринимает все новое, но уже критично; открыт изменениям и новшествам, но видоизменяет их под себя.

3. Молодой учитель – состоявшийся профессионал. Этап ревизии. Традиционно, на данном этапе учитель направлен исключительно на передачу накопленных знаний и умений другим, у него все получается, он не хочет ничего менять, он уже «все знает». Часто сопротивляется всему новому, выказывает приверженность традициям, иногда

ощущает несоответствие между ожиданиями и действительностью. Любое новшество рассматривает как потенциальную возможность ошибиться, как личностное неудобство.

При внедрении инноваций в учебный процесс необходимо учитывать приведенную периодизацию с целью оптимизировать восприятие новшеств учителями. В современных условиях учителя, работающие в школах, признаны достаточно профессионально-компетентными, чтобы самостоятельно перестроиться в связи с изменениями к требованиям. Тем ни менее, при переходе системы образования от профессиональной квалификации к профессиональным компетентностям современная школа сталкивается с множеством проблем, где одна из важнейших – проблема кадров. Образование и учительский опыт большинства современных учителей образуют определенную систему, основанную на ЗУНах, следовательно, на ценности предметных знаний. Таким образом, возникает необходимость постоянной переподготовки учительских кадров с учетом этапов изменения ролевых позиций педагога.

Не секрет, что курсы повышения квалификации предлагают, в основном, ознакомительные лекционные занятия. Предполагается, что, прослушав теоретический материал, учитель сможет привнести это в учебный процесс. На практике чаще всего этот материал остается непринятым учителем и невостребованным. Курсы повышения квалификации в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов, реализующих системно-деятельностный подход, должны быть тоже деятельностными. Уникальная возможность для учителя, находящегося на своем этапе педагогического развития, попробовать себя в другой, чуждой ему позиции должна быть реализована в полной мере.

1. Занятия необходимо строить так, чтобы молодой, неопытный педагог почувствовал себя профессионалом, который должен принимать педагогические решения и нести за них ответственность. Профессиональный учитель, в свою очередь, должен занять позицию неопытного педагога, столкнуться с необходимостью понять и внедрить в практику новые теории, новую методику, новый материал.

2. В процессе прохождения курсов необходим педагогический тренинг, в рамках которого каждый учитель должен побыть учащимся, проанализировать свои ощущения и поделиться своими мыслями о плюсах и минусах позиции ученика.

3. Учитель должен ознакомиться с элементарными психологическими диагностиками и провести свое психологическое исследование.

4. Все занятия должны работать на развитие учительской самоактуализации и уровень учительского самовосприятия, поэтому на каждом этапе необходимо проводить рефлексирование.

Другими словами, в процессе прохождения курсов повышения квалификации в рамках ФГОС учитель должен получить возможность занять различные ролевые позиции, необходимые квалифицированному педагогу для успешной работы в современной школе. Учитывая сложность и насыщенность предложенных условий, актуальными становятся внутрифирменные (внутришкольные) курсы без отрыва от учебного процесса.

Литература

1. Академические чтения. – СПб.: Издательство СПбГИПСР, 2005. – Вып. 6: Компетентностный подход в современном образовании. – 192 с.
2. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Амирова. – Уфа, 2009. – 25 с.
3. Нуркова, В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В.В. Нуркова. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.
4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

И СНОВА: ЧТО ДЕЛАТЬ, ИЛИ ПРИОРИТЕТЫ В ОБЛАСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н.Н. ГОВОРУХИНА

Россия, г. Каменск-Уральский Свердловской обл.,
Каменск-Уральский педагогический колледж

Начнем с того, что внимание к методической работе то возрастает, то уменьшается. В недалеком прошлом один чиновник очень высокого ранга сказал: «Вы все люди с высшим образованием, почему другой человек с высшим образованием, Ваш коллега, будет учить Вас работать?» Еще цитата: «У методической службы три функции: информационная, мотивационная и организационная». Трудно спорить. Но мотивировать и организовать можно только в том случае, когда, во-первых, сам методист, что называется, глубоко в проблеме; во-

вторых, когда у людей есть хотя бы элементарные навыки самообразования, ведь с новыми стандартами изменяется вся система образования, и нужны гигантские интеллектуальные и физические усилия каждого на своем месте. Просто перенимать чей-то опыт – ситуация тупиковая. Никто не отменял и особенности организации (организационную культуру), и индивидуальные особенности человека: скорость реагирования на перемены, уровень проявления инициативы, самостоятельности

Так что, озадачившись вопросом расстановки приоритетов в методической работе в целом и повышении квалификации в частности, невольно подтягиваешь проблемы и психологического, и управленческого характера. Тем не менее – что делать с методическим сопровождением образовательного процесса? На что ориентироваться, если, например, в «ЕКС должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») четко определены основные составляющие компетентности педагогических работников: профессиональная компетентность, информационная компетентность, коммуникативная компетентность, правовая компетентность, – а Главная аттестационная комиссия области не менее четко обозначила требования к компетенциям педагогических работников. Выделены следующие «компоненты деятельности»:

- эмоционально-психологический;
- регулятивный;
- социальный;
- аналитический;
- творческий;
- компонент самосовершенствования.

Каждый «компонент деятельности» состоит из 4-х показателей. Эти два документа, по сути, конечно же, не противоречат друг другу, но компоненты деятельности и компетентности явно не одно и то же.

А теперь попробуем определить направления деятельности методической службы, исходя из требований ФГОС. Итак, если наша цель – создание модели целостного методического сопровождения процесса введения ФГОС в практику ОУ, тогда перво-наперво необходимы консультации и практикумы по разработке программно-методического обеспечения образовательного процесса, затем – по корректировке и созданию локальных нормативных актов, фонда оценочных средств (далее ФОС) ..., рекомендации по организации самостоятельной работы. Все это огромный пласт работы по разработке УМК. А еще совершенно новая деятельность – организация системы

взаимодействия с работодателями, включая сертификацию компетенций. А еще – внедрение в образовательный процесс электронных образовательных технологий ...

Как тут определить приоритеты?

Есть несколько вариантов. Вариант 1 – образовательные организации разных уровней предлагают программы повышения квалификации, образовательные учреждения выбирают (при этом помним: «дареному коню в зубы не смотрят»). Плюсы этого варианта – широкое профессиональное общение представителей разных ОУ на уровне города, области, федерации; затем – выстраивание сетевого взаимодействия, решение насущных проблем всем миром. Минус – больше 3-х человек ОУ отправить не может, значит дальше – трансляция полученных знаний (опыта).

Вариант 2 – образовательное учреждение формирует заявку на образовательную программу. Плюс – содержание (проблемы) формулируются непосредственно образовательным учреждением, проучивается весь коллектив. Минус – большие временные, финансовые затраты; поиск людей, имеющих возможность эту программу реализовать.

Вариант 3 – соединение предложений и спроса. Как показывает наш опыт, это самый эффективный вариант. В колледже разработана и лицензирована программа повышения квалификации «Компетенции преподавателя учреждения профессионального образования в условиях реализации новой модели профессионального образования», которая включает в себя следующие разделы (Таблица 1):

Таблица 1

Разделы программы повышения квалификации

Модули/ауд. часы	Отв. за реализацию	Форма проведения	Дата	Внеауд. (сам. работа)/час
Модуль 1 Рефлексивно-констатирующий «Самооценка наличия/отсутствия профессиональных компетенций, необходимых для реализации ФГОС» – 2	Колледж, руководители НМО	Лист самообследования	Сент.	Формулирование проблем и задач профессионального развития – 2
Модули 2 – 7 Организационно-содержательные: Модуль 2 «Правовая готовность к реализации	ОМС «Управление образования», юрист; руководитель	Семинары–практикумы, экспертиза локальных актов	Октябрь-ноябрь	Подготовка рабочими группами публичной защиты разработанных документов – 2

ФГОС» – 4	НМС			
Модуль 3 «Производители и потребители образовательных услуг – актуальные аспекты взаимодействия» – 6	Представители работодателей, руководители рабочих групп	Рабочие встречи, итоговый семинар-совещание	Декабрь	Разработка (коррекция программ вариативной части) – 12
Модуль 4 «УМК учебной дисциплины, модуля..., технология разработки» – 4	Руководители НМО	Семинар-практикум, смотр-выставка УМК	Февраль	Разработка УМК – 10
Модуль 5 «Традиции и инновации в технологическом сопровождении образовательного процесса» – 4	Руководитель НМС; руководитель ГМЦ	Неделя Науки	Март	Подготовка открытого мероприятия с использованием выбранной технологии – 4
Модуль 6 «ФОС – составная часть обеспечения системы оценки качества освоения ОПОП» – 4	Руководители НМО	Семинары–практикумы, экспертиза оценочных материалов (КИМ, КОС)	Апрель	Подготовка пакета аттестационных материалов к летней сессии – 6
Модуль 7 «Возможности самореализации личности в условиях ОУ» – 4	ОМС «Управление образования»	Стажерские площадки в ОУ города	Май	Концепция развития воспитывающей среды (проекты) – 4
Модуль 8 Итогово-аналитический «Современный учитель – проектировщик, диагност, модератор, тьютор...?» – 2		Экспресс-дебаты. Фокус-группа	Июнь	Эссе – 2

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА БАЗЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ**Е.А. БОГАЧЕВА**

Россия, Белгород, Белгородский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов

Региональная стажировочная площадка по распространению моделей формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся была создана в Белгородской области в результате конкурсного отбора региональных программ развития образования в целях предоставления бюджетам субъектов РФ субсидий на поддержку реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования 2011–2015 гг. по направлению «распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей.

Проблема сохранения здоровья школьников в образовательных учреждениях Белгородской области является одной из приоритетных, ведется целенаправленная работа по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. В то же время сложившаяся система распространения моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни недостаточно формировала мотивационную готовность педагогов к освоению инновационного опыта и внедрению в собственную педагогическую деятельность, препятствуя здоровьесозидающему обновлению школы. Решение данной проблемы обосновало создание работы региональной стажировочной площадки как одной из эффективных форм повышения квалификации педагогов на основе усиления практического компонента.

Основанием для создания и организации работы Стажировочной площадки являются следующие региональные нормативные правовые акты: постановление правительства Белгородской области от 2 октября 2010 г. № 325-пп «О долгосрочной целевой программе «Развитие образования Белгородской области на 2011–2015 годы»; постановление правительства Белгородской области от 11 апреля 2011 г. № 138-пп «Об утверждении долгосрочной целевой Программы «Оздоровление молодого поколения Белгородской области в возрасте до 25 лет» на 2011–2013 годы. Основными базовыми линиями в данных программах являются повышение профессиональной компетенции специалистов системы образования в сфере охраны здоровья школьников и культуры здорового и безопасного образа жизни; создание системы непрерывного обучения культуре здоровья и здоровому образу жизни; формирование единой здоровьесберегающей образовательной среды.

Финансирование деятельности региональной стажировочной площадки реализуется за счет средств областной долгосрочной целевой программы «Развитие образования Белгородской области на 2011–2015 годы» и субсидии, предоставляемой Белгородской области по соглашению с министерством образования РФ. Объемы финансовых средств, направляемых на обеспечение деятельности региональной стажировочной площадки, ежегодно уточняются.

В настоящее время в системе образования Белгородской области получили распространение три модели:

– первая модель: «Формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни посредством системы здоровьесозидающей деятельности общеобразовательного учреждения в целостном образовательном процессе»;

– вторая модель: «Формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни посредством физической культуры, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы на основе межведомственного взаимодействия общеобразовательного учреждения и социокультурных учреждений»;

– третья модель: «Внедрение психолого-педагогических технологий по методу академика В.Ф. Базарного в практику работы общеобразовательных школ».

Обоснование и апробация первой модели осуществлялись в ходе регионального эксперимента «Технология создания педагогической системы школы, содействующей здоровью» (научный руководитель д.п.н. В.Н. Ирхин). При этом педагогическая система рассматривалась в трех аспектах: управление, образовательный процесс, предметно-пространственная среда.

Предпосылкой реализации второй модели явились достаточно развитая спортивно-оздоровительная инфраструктура в отдельных муниципалитетах и эффективное взаимодействие школы, спортивных и медицинских учреждений. Научно-методическое обеспечение, полученное в результате экспериментальной деятельности по проблеме «Совершенствование содержания занятий физической культуры на основе применения народных подвижных игр» (научный руководитель д.п.н. Ф.И. Собянин) позволило повысить эффективность реализации данной модели.

Третья модель была апробирована в ходе широкомасштабного регионального инновационного проекта «Внедрение психолого-педагогических технологий по методу академика В.Ф. Базарного в практику работы общеобразовательных школ». Результатом проекта является оснащение необходимым оборудованием 255 классов в 100 школах. В обучение включены 5339 учащихся начальной школы.

Региональная стажировочная площадка по распространению моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся представляет собой ассоциативное сетевое объединение учреждений образования Белгородской области, имеющих соответствующие материальные, организационные и кадровые ресурсы для эффективной организации стажировок руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений и реализующих единые задачи диссеминации передового опыта по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся. Координацию деятельности региональной стажировочной площадки осуществляет ГОУ ДПО БелРИПКППС через Совет стажировочной площадки. Общий контроль за ходом реализации мероприятий осуществляет департамент образования Белгородской области.

Реализованный в 2011–2012 годах комплекс мероприятий по распространению моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся на базе региональной стажировочной площадки включал меры по внедрению инновационных образовательных и организационно-правовых моделей здоровьесозидающей направленности, модернизации учебно-программного и учебно-методического обеспечения образовательных программ общего образования, повышению квалификации руководителей и специалистов системы общего образования в обозначенной сфере.

Повышение квалификации и стажировка слушателей ведется по программе повышения квалификации «Комплексная работа по сохранению и укреплению здоровья школьников в образовательном учреждении», которая состоит из инвариантной части и проблемного моду-

ля, который разрабатывается для разных категорий слушателей. За 2011–2012 годы на базе региональной стажировочной площадки повысили квалификацию 680 педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Залогом дальнейшей успешной деятельности региональной стажировочной площадки по распространению моделей формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся являются следующие факторы:

- созданная региональная стажировочная площадка имеет в своем составе оптимальное количество образовательных учреждений с высоким материально-техническим, кадровым, творческим и образовательным потенциалом;

- в базовых учреждениях региональной стажировочной площадки созданы и функционируют целостные системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;

- сформированы эффективные механизмы взаимодействия учреждений стажировочной площадки, программы повышения квалификации педагогов включают стажировку слушателей непосредственно в общеобразовательных учреждениях;

- софинансирование проекта в рамках субсидий, предоставляемых из федерального бюджета бюджету Белгородской области в соответствии с Соглашением, заключаемым между Минобрнауки РФ и правительством Белгородской области.

Планируется, что в ближайшей перспективе региональная стажировочная площадка расширит целевую аудиторию слушателей и станет активным секторальным ресурсом трансформации массовой общеобразовательной школы в направлении создания целостных образовательных систем формирования у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни, а тиражирование опыта субъектов стажировочной площадки приведет к последовательным позитивным изменениям в системе образования области и здоровье обучающихся.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ДОО

Г.В. ЯКОВЛЕВА

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

Г.А. САПОЖНИКОВА

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка детский сад № 440»

Современная образовательная практика характеризуется переходом большинства дошкольных образовательных учреждений в режим развития, в режим инновационной деятельности. Это в свою очередь требует обновления существующей системы управления [3, с. 110–115].

Инновационные преобразования в современной образовательной ситуации приобретают системный характер [5, 6]. К такому мнению приходит ряд исследователей, в числе которых Н.В. Горбунова, М.М. Поташник и др. [2, 5]. Причинами столь массового явления, как инновация, по мнению М.М. Поташника, В.А. Слостенина, Т.И. Шаповой, являются:

- необходимость ведения активного поиска путей решения существующих в дошкольном образовании актуальных проблем;
- стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению образовательных услуг, сделать их более разнообразными и, тем самым, сохранить конкурентоспособность каждого ДОО;
- подражание другим дошкольным учреждениям, интуитивное представление педагогов о том, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;
- постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить, потребность в причастности к большому, значимому для всех делу;
- стремление недавних выпускников педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания;
- возрастающие запросы отдельных групп родителей к уровню образованности своих детей;
- конкуренция между дошкольными образовательными учреждениями [5, 6, 8].

Анализ современных исследований (М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Н.Р. Юсуфбекова) позволил выделить показатели ОУ, характеризующие его как инновационное:

1. Удовлетворение изменяющихся образовательных потребностей населения: превышение государственных стандартов образования (чаще всего это превышение осуществляется по инновационным направлениям); обеспечение развития ребенка за счет базового компонента и дополнительных образовательных услуг.

2. Непрерывность инновационной деятельности и поисковый характер деятельности педагогов.

3. Периодическое внесение изменений в цели образовательного учреждения в соответствии с изменяющимися условиями экономической и культурной жизни региона. Особенно актуализирована сегодня проблема разработки, апробации и внедрения регионального компонента в образовании.

4. Высокий уровень развития образовательного учреждения как системы:

- имеется коллектив с высокой ответственностью, профессиональной подготовленностью, которому присуще тесное сотрудничество и высокая эффективность труда;

- готовность педагогов к инновационной (внедренческой) деятельности;

- оптимальная структура управления, основанная на системно-синергетическом подходе и программно-целевом принципе управления, четкое распределение функций;

- цели, содержание образования, методы и формы организации образовательного процесса тесно связаны между собой;

- в образовательном учреждении созданы условия, способствующие саморегуляции и развитию творческого потенциала каждого педагога. Этому способствует разработанная каждым образовательным учреждением модель мотивации;

- удовлетворяющая современным требованиям материально-техническая база, использование в системе управления коммуникационно-информационных технологий;

- осуществление систематического обучения педагогических кадров через систему методической и научно-методической работы в соответствии с их потребностями, интересами, проблемами;

- в образовательном учреждении создан благоприятный психологический микроклимат [5, 6, 9, 10].

Нельзя не согласиться с авторами современных исследований по инноватике в том, что только совокупность всех вышеперечисленных показателей определяет инновационность образовательного учреждения.

В ситуации перехода образовательного учреждения в инновационный режим важное значение приобретает выбор направлений инновационной деятельности, отбор инновационного содержания образования, выбор и апробация современных педагогических технологий, позволяющих реализовать инновации [6]. В качестве примерных направлений могут быть названы следующие:

1. Приоритетные направления развития муниципальной образовательной системы.
2. Приоритетные направления развития образовательной системы самого учреждения.
3. Единая методическая тема учреждения.

Для конкретизации направлений инновационной деятельности необходимо определить перспективу с учетом социального заказа общества на качество дошкольного образования, запросы родителей к уровню образованности их детей и четко сформулировать цель инновационной деятельности. Цель должна быть понятна и принята всеми участниками инновационного педагогического процесса. Поэтому важно определить конкретные задачи для каждого направления: «Что мы хотим изменить в содержании педагогического процесса?», «Какую цель мы ставим при организации методической работы в условиях инноваций?», «Как изменим предметно-развивающую среду?». Важно, чтобы цели, которые ставятся перед педагогами, позволяли получить более высокие результаты при тех же или меньших затратах физических, моральных, материальных, финансовых средств и времени. Инновация может считаться успешной, если она позволила решить те или иные конкретные задачи дошкольного образовательного учреждения [3, 7].

Любой инновационный процесс носит вероятностный характер, и не все его последствия могут быть спрогнозированы. Уйти от многих ошибок и упущений еще на уровне проекта или модели поможет составление аналитического обоснования и инновационной программы или модели инновационной работы ДОУ.

Цели и задачи инноваций строятся на основе тщательного анализа текущей обстановки в ДОУ, с одной стороны, и из прогнозов его развития – с другой.

Отобранные цели и задачи инноваций должны быть согласованы и одобрены большинством педагогического коллектива, реалистичны, адаптированы к новым условиям, должны повышать уровень

мотивации и стимулирования, обеспечивать контроль. При управлении инновационными процессами в современном ДООУ (с учетом прогноза конечных результатов) основная часть этих действий обсуждается коллегиально. Самые крупные мероприятия инновационной деятельности должны разрабатываться групповым методом [4].

Система инновационной работы может быть представлена в модели. В содержание такой модели целесообразно включить:

1. Обновление содержания образования: внедрение современных образовательных программ, использование инновационных педагогических технологий, использование парциальных программ дополнительного образования.

2. Обновление системы методической работы: отбор инновационного содержания методической работы, использование продуктивных ее форм, мотивация творческого педагогического труда, управление процессом обновления методической работы.

3. Обновление системы управления качеством образования, предполагающее реализацию следующих групп условий: нормативно-регламентирующих, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих, информационно-коммуникативных.

Данная модель прошла апробацию в рамках Федерального эксперимента по теме: «Управление инновационной деятельностью в ДООУ», доказана ее эффективность и целесообразность реализации в учреждениях, ставших на путь инноваций.

Для организации инновационной работы в ДООУ представляется необходимым создание инновационных структурных подразделений и управление их деятельностью. Такими инновационными структурными подразделениями являются творческие группы педагогов по проблемам, методические объединения, школы молодых воспитателей, школы профессионального мастерства, временные творческие и научно-исследовательские коллективы. Модель управления деятельностью инновационного структурного подразделения педагогов включает в себя деятельность первого руководителя, его заместителей, руководителя подразделения и членов структурного подразделения [1]. Для каждой категории педагогов, участников инновационной структуры, должны быть определены и уточнены функциональные обязанности, закреплены права педагогов, осуществляющих инновации. Эти моменты прописываются в Положении о структурном подразделении, которое утверждается на заседании Совета педагогов или педагогическом совете ДООУ.

В содержание деятельности руководителя ДООУ по управлению структурными подразделениями входит обеспечение нормативно-

правовой базы, планирование работы, распределение функциональных обязанностей, контроль качества работы, стимулирование творческого педагогического труда участников структурного подразделения. В содержание деятельности заместителей включено программно-методическое обеспечение деятельности педагогов, инструктивно-методическое обеспечение инновационной деятельности, планирование работы на текущий период, корректировка содержания деятельности педагогов, контроль качества работы и созданной продукции, её экспертиза, тиражирование педагогического опыта. В содержание деятельности руководителя структурного подразделения включено планирование деятельности каждого участника структурного подразделения, первичное оценивание качества методической продукции, представление позитивного педагогического опыта. Члены структурного подразделения выполняют технические задания по отбору содержания инноваций, разрабатывают инновационную методическую продукцию, готовят к распространению и тиражированию педагогический опыт.

В условиях развертывания инновационных тенденций в дошкольном образовании, в условиях обновления его содержания и форм, необходимо выстроить систему управления инновационной деятельностью, обеспечивающую возможность перевода дошкольного образования на более качественный уровень.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – М.: Просвещение, 1992. – 626 с.
2. Горбунова, Н.В. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / Н.В. Горбунова. – М.: Знание, 1995. – С. 10–37.
3. Дмитриев, Д.С. Управление развитием образования: инициативы, экспериментальные площадки и эксперимент в образовании / Д.С. Дмитриев. // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности. – М.: Просвещение, 1992. – С. 100–115.
4. Ильенко, Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях / Л.П. Ильенко. – М.: Изд. Аркти, 1999. – С. 8–23
5. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
6. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Изд-во «Магистр», 1997. – 431 с.

7. Фатеев, В.А. Концептуальные основы формирования субъектной позиции будущего учителя в процессе реализации личностно-ориентированного подхода в обучении / В.А. Фатеев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3.

8. Шамова, Т.И. Менеджмент в управлении школой / Т.И. Шамова. – М.: Просвещение, 1992.– С. 239–401.

9. Шипилина, Л.А. Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании / Л.А. Шипилина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1.

10. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Знание, 1991. – 276 с.

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ

Н.Е. СКРИПОВА

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

Чтобы оценить значение начального общего образования, считаем целесообразным кратко проанализировать понятие «ценность» с точки зрения философии, психологии и педагогики – наук, которые составляют теоретический пласт общей дидактики и методик обучения.

Философский термин «ценность» указывает на человеческое и культурное значение определенных явлений действительности. Выделяются предметные ценности – многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, природных явлений, которые анализируются с точки зрения «добра и зла», «истины и неистины», «справедливости и несправедливости» и т.д. [3, 7, 1].

Методологической основой конструирования понятия «ценность в системе образования» является теория ценностей, которая рассматривается в философии как аксиологическое учение о природе ценностей, их месте в реальности и структуре ценностного мира. То есть разговор идет о связи различных ценностей между собой, а также с социальными и культурными факторами, средствами и формами развития личности человека как представителя общества определенной культуры.

Аксиология как самостоятельная область философского исследования возникает тогда, когда понятие бытия разделяется на два элемента: реальность и ценность как объект человеческих желаний, уст-

ремлений и потребностей. Эта позиция дает основания для выделения психологического и дидактического аспектов понятия «ценность в системе образования».

Психологический аспект понятия «ценность» ориентируется на аксиологические компоненты деятельности человека, связанные с его познавательной и волевой сферой. Здесь находят свое отражение знания, интересы и предпочтения различных социальных групп, а также индивидуальность каждой личности. Система образования, с этой точки зрения, становится аксиологически выраженной, если образовательный процесс учитывает уже имеющуюся у человека иерархию ценностей, наличие (или отсутствие) персонифицированного онтологизма (отношения к бытию), особенности субъективного эмпирического сознания, тип личности и др. [2, 5].

Педагогический аспект понятия «ценность» связан с оценкой всех компонентов системы образования с точки зрения указанных приоритетных аспектов характеристики ценности. Это позволяет выделить две принципиально важные составляющие понятия «ценность в системе образования» («педагогическая аксиология»): общекультурную и дидактическую составляющие. Структурно «педагогическая аксиология» состоит из следующих элементов: цели-результаты, знания, практический опыт, мотивы [8, 9].

Необходимо при этом отметить, что структура обеих составляющих единая, по содержанию структурных единиц подчиняется сущностной характеристике общекультурной и дидактической составляющей. Так, содержание общекультурной составляющей отражает значение любой предметной области для развития личности обучающегося, то есть включает те содержательные линии, которые представлены соответствующей наукой. Это содержание учебного предмета привычно отражается в позициях программы по учебному предмету, курсу.

Следует признать, что и общекультурное содержание образования в современном обществе отражает не все его достижения в области наук. Например, много споров идет вокруг включения в содержание начального образования информационных технологий в качестве отдельного учебного предмета. Безусловно, развитие информационной культуры должно стать важной составляющей образования подрастающего поколения в современных условиях. Это определяется произошедшими в последние годы изменениями в культуре общества.

Подрастающее поколение существует сегодня не только во времени и реальном пространстве, но и в медиaprостранстве. Это объективное явление необходимо учитывать в процессе модернизации об-

разования. Сегодня появились целые самодостаточные медиасреды, которые вступают в противоречие с устоявшимися в педагогике средствами и методами воздействия на развивающуюся личность. Недостаток культуры средств массовой коммуникации и их использования приводит к нарушению гармонии между стихийным и целенаправленным влиянием медиаобразовательных технологий и углубляет противоречие между общечеловеческими ценностями образования и культуры и личными смыслами индивида.

Принимая за реальность существование новых средств коммуникации, педагогика образовательной системы должна установить целесообразность и своевременность введения в начальное обучение новых информационных технологий. Для начальной школы это, очевидно, должно быть время, когда сформированы методы познания окружающего мира, адекватные данному возрастному этапу развития ребенка (наблюдение, сенсорная и читательская деятельность), которые уже не могут быть подменены другими методами познания.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения также относится к общекультурному слою аксиологического содержания образования. Каждому здравомыслящему человеку хорошо известно, что социальные нормы как закон, правило, руководство, мерило составляют важнейшую часть культуры и субкультуры и с этой точки зрения относятся к объективным ценностям. Сегодня широко обсуждается мнение о крахе нравственных ценностей, которые характеризовали развитую личность советского времени, о том, что духовность человека сводится к его приверженности к религии. В связи с этим рассматривается необходимость определить новую идеологию воспитательной деятельности школы. Общество фактически не располагает сегодня четкими установками, какие направления духовно-нравственного развития определяют готовность подрастающего поколения к жизни в природном, социальном, человеческом сообществе. Воспитание носит характер «запаздывающего» и поэтому подчас превращается в «перевоспитание».

Вместе с тем анализ программ и средств обучения показывает, что содержание учебных предметов не является, на наш взгляд, стабильным источником воспитательных воздействий на ребенка, духовно-нравственные ценности фактически выпадают из содержания обучения в начальной школе или ознакомление с ними идет формально и фрагментарно. Функцию воспитания фактически потерял предмет «Литературное чтение» и еще не приобрел предмет «Окружающий мир». Таким образом, утрачено содержание, которое позволяет фор-

мировать отношение ребенка к «вселенским ценностям» (совесть, вера, справедливость, гуманизм, эмпатия, толерантность и др.).

Содержание образования уже на его первой ступени должно включать формирование ценностных ориентации школьника, которые отвечают современному этапу развития общества, носят опережающий характер и создают условия для формирования социально-ценных видов деятельности. В этом случае содержание начального образования будет обеспечивать формирование как «значимых» мотивов поведения, так и «реально действующих» [10].

Таким образом, введение любого нового пласта общекультурного содержания всегда коррелирует с целями образования, которые общество ставит перед системой на данном этапе его развития. В данном случае содержание отражает деятельностный подход к этой системе.

Дидактическая составляющая тесно связана с общекультурной и во многом определяется ею. Здесь речь идет, прежде всего, об активной позиции субъекта обучения, которая отражается в деятельности. Впервые о важности отражения деятельности ребенка в дидактической системе заговорили представители развивающего обучения школы Д.В. Эльконина – В.В. Давыдова. Они поставили вопрос о необходимости на целевом и содержательном уровне говорить о развитии учебной деятельности младшего школьника [6].

В последние годы появился богатый исследовательский и практический опыт, результатом использования которого стали значительные изменения в системе начального общего образования. Об этом свидетельствует, например, реализация с 2010 года федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, появление вариативных концепций, программ, средств обучения, позволяющих учителю осуществлять их выбор в соответствии с особенностями класса, своими предпочтениями и т.п.

Опираясь на положения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования учитель должен обеспечить построение процесса обучения в структуре учебной деятельности (не просто учить ученика, а научить его учить себя самого) [11]. Это требует специального содержания, дидактических методов и средств (организации деятельности моделирования, обучения общим способам деятельности, предоставление возможности осваивать алгоритмы действий и т.п.). Таким образом, формулировка цели с точки зрения ученика и школы по данной позиции может быть, например, такой: ученика «овладение умениями учиться ...», а учителя – «направленность учебного процесса на развитие учебной деятельности

школьника...». Как же следует понимать «развитие» школьника, если считать его результатом обучения в школе, то есть его целью?

Во-первых, развитие – это сформированное умение использовать знания в нестандартных ситуациях, самостоятельность и инициативность детей в выборе необходимых средств решения учебной задачи.

Во-вторых, развитие – это сформированное умение добывать знания, определять общий способ построения учебной задачи, инициативность школьника в постановке гипотез, поиске существенных доказательств, желание выполнять любую задачу творчески.

В-третьих, развитие есть сформированное умение осознавать свое незнание, находить причину сделанной ошибки, сравнивать результаты своей деятельности с эталоном, самостоятельность в оценке процесса и результата решения учебной задачи.

В-четвертых, развитие есть существенные изменения в психике и личности ребенка, высокий уровень (в соответствии с возрастными возможностями) психических процессов, особенно важных для деятельности учения: воображения, мышления, связной речи и др. Существенным является появление осознания своего «Я», своих способностей и возможностей, развитие контролирующей и оценочной! деятельности и системы взаимоотношений с другими людьми.

Считаем целесообразным рассмотреть влияние ведущей деятельности на развитие ребенка, ответив на вопрос «Почему формирование ведущей деятельности младшего школьника должно стать приоритетной целью образовательного процесса?». Это, прежде всего, объясняется ее значением для развития ребенка. В психологии деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) раскрывается особая роль ведущей деятельности в развитии основных психологических новообразований человека на данной ступени формирования его личности, удовлетворении потребностей индивида, подготовке предпосылок ведущей деятельности следующего этапа развития.

Общая структура любой деятельности включает цель, средство, результат и сам процесс. Кроме этого, для успешного протекания деятельности необходим мотив, конкретные действия и операции, оценка. Все эти структурные компоненты деятельности присутствуют и в учебной деятельности ведущей для детей младшего школьного возраста. В условиях традиционной начальной школы осуществлялась реализация «знаниевой» парадигмы образования, то есть упор делался на освоение предметных знаний-умений-навыков; формирование деятельности, которой занимался ученик, оставалось вне поля зрения учителя. Это приводило к следующим негативным последствиям:

– цель деятельности, ее мотив навязывались учителем (родителем, другими взрослыми) и не становились для ребенка личностно-значимыми;

– конкретные учебные действия и операции предоставлялись школьнику в готовом виде, усваивались формально, ученик не был готов использовать их в нестандартных ситуациях; этому способствовало и построение средств обучения;

– оценка деятельности проводилась только учителем и не воспитывала ответственность школьника за свои достижения.

Таким образом, реализация идеи аксиологического представления системы образования состоится, если в содержании обучения будет представлено формирование всех компонентов учебной деятельности.

В свете теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) весьма важна такая структурная единица понятия «педагогическая аксиология», как практический опыт. По образному выражению Ш. Пьермана, знание без опыта напоминает зрячего на неизвестной ему дороге, а опыт без знания – слепца на знакомой ему стезе, когда всякая перемена сбивает с толку. В дидактике опыт можно определить как процесс и результат взаимодействия обучающегося с учебными объектами. «Все добытое человеческое знание может быть достоянием только коллективного субъекта, то есть общества. В индивидуальное же сознание научному знанию в том или ином объеме всегда предстоит «войти», стать частью его личного субъектного опыта, что и происходит в процессе обучения, затем познания на протяжении всей жизни человека» [5].

Таким образом, понятие «педагогическая аксиология» содержит в своей структуре четыре единицы: цели-результаты, мотивы, знания и практический опыт. Содержание общекультурной составляющей должно отражать значение данной предметной области для развития личности обучающегося, то есть включать те содержательные линии, которые представлены соответствующей наукой. Дидактическая составляющая тесно связана с общекультурной и во многом определяется ею. Содержание дидактической составляющей учитывает многообразие позиций школьника: его мотивы, отношение к деятельности, индивидуальные особенности учения, умение участвовать в учебном диалоге, а также уровень развития универсальных учебных умений. Ценности начального образования представляются, прежде всего, в целях-результатах и содержании педагогического процесса.

Процесс обучения, отражающий аксиологическое содержание, должен отражать следующие позиции.

Во-первых, цели образования должны интегрировать цели разных «рангов»: социальные, педагогические, личностные; с учетом гармонии этих целей должно отбираться содержание и планируемые результаты обучения.

Во-вторых, в содержании обучения должны быть учтены достижения науки, культуры, традиций, а также личный практический опыт школьника.

Следующее. Построение процесса образования должно проходить как диалог его субъектов, значимый для всех участников и направленный на формирование мотивов совместной деятельности.

И наконец, в педагогическом процессе должна реализовываться экологическая сущность образования бережное отношение к каждому «Я».

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / Главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – МН: МФЦП, 2002. – 1008 с.
4. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника / Е.Д. Божович. – М.; Воронеж, 2002.
5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
6. Давыдов, В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В.В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 160–169.
7. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 212 с.
8. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: НМО «Творческая педагогика»: «Новая школа», 1993. – 80 с.
9. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе: учеб. пособие к спецкурсу / М.Г. Казакина. – Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т, 1989. – 85 с.
10. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребёнка / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по детской психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 20–27.

11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 6 октября 2009 г. № 373 (зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г. № 15785). [Электронный ресурс] – URL: <http://www.standart.edu.ru>. дата обращения: [28.04.2013].

ДИССЕМИНАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА ПЕДАГОГОВ МАОУ «ЛИЦЕЙ № 77» Г. ЧЕЛЯБИНСКА

И.И. ДЕЙНЕКО

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение «Лицей № 77»

Мы судим о себе по ощущению своих способностей что-
то сделать, в то время как другие судят о нас по тому, что
мы уже сделали.

Генри Лонгфелло

Умение транслировать свой профессиональный опыт является обязательным для современного работника любой сферы деятельности. Для учителя – это не только обязательное качество, свидетельствующее о его профессиональной компетентности и соответствии занимаемой должности, но и инструмент саморазвития.

В МАОУ «Лицей № 77» г. Челябинска на базе Ресурсного центра создана лаборатория «Развитие педагогического потенциала», которая поставила следующие

Цели:

1 Создание целостной системы взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального роста каждого учителя.

2 Обобщение и распространение опыта по результатам апробации инновационных образовательных программ и новых образовательных технологий.

Задачи:

1 Создание и апробация внутрилицейской модели методического сопровождения педагогов, обеспечивающей профессиональный рост, развитие активного творчества.

2 Использование различных способов презентации общественности результатов образовательной деятельности (участие педагогов в форумах и конференциях, фестивалях и конкурсах, публикации в научно-методических изданиях и в сети Интернет).

3 Распространение передового педагогического опыта коллектива через организацию и проведение семинаров, фестивалей, конференций, мастер-классов.

Формы диссеминации (от лат. «disseminatio» – «рассеяние, распространение») педагогического опыта могут быть самые разнообразные:

1. Открытые уроки и внеклассные мероприятия.
2. Методические недели.
3. Консультации, практикумы.
4. Педагогические советы.
5. Диспуты и дискуссии.
6. Мастер-классы и педагогические мастерские.
7. Спецкурсы.
8. Обучающие и деловые игры.
9. Педагогические чтения.
10. Школы профессионального мастерства.
11. Общественный смотр знаний.
12. Участие авторов инновационного опыта в курсах повышения квалификации в качестве лекторов-практиков.
13. Стажировки на базе лучших школ.
14. Аукционы педагогических идей.
15. Научно-педагогические семинары.
16. Научно-практические конференции.
17. Презентации, выставки (стендовая презентация, экспозиционная площадка, имидж-проект, практический и рекламный показ «Рецепт успеха», сокровищница опыта, размышления профессионала и т.д.).
18. Сайт (методическая копилка, комментарии специалиста, профессиональное интервью, день руководителя на сайте, досуговый калейдоскоп и т.д.).
19. Форумы, ярмарки, фестивали.
20. Публикации в печатных изданиях и сети Интернет.

Для обобщения и распространения опыта педагогов лица № 77 мы используем преимущественно следующие формы работы (таблица 1).

Таблица 1

Формы работы

№	Формы диссеминации	Количество
1	Участие во Всероссийских форумах и фестивалях	4 участника, среди них 1 победитель в течение 2012–2013 уч. года
2	Участие во Всероссийских интернет-конкурсах	19 участников, среди них 16 победителей в течение 2012–2013 уч. года
3	Общероссийские проекты	Активное участие лица в Общероссийском проекте «Школа цифрового века» с 2011–2012

		учебного года
4	Участие в конкурсах профессионального мастерства	С 2003–2004 уч. года 15 лауреатов и победителей районного, городского и областного уровня (Вахидов Марс Нуриевич – победитель областного конкурса «Учитель года – 2007» и дипломант Всероссийского этапа, Арбонен Ирина Владимировна – победитель городского конкурса «Педагогический дебют – 2013» и лауреат областного этапа)
5	Участие в конференциях	4 международных НПК – 33 участника, 3 региональных НПК – 11 участников, районная НПК – 7 участников в течение 2012–2013 уч. года
6	Проведение научно-методических семинаров на базе лицея	3 раза в год
7	Участие в городских семинарах	5 семинаров – 37 участников в течение 2012–2013 уч. года
8	Проведение мастер-классов и мастерских	В 2012 году 6 педагогических мастерских в рамках городского семинара «Учебно-исследовательская и проектная деятельность в условиях сетевого взаимодействия муниципальных инновационных площадок г. Челябинска»
9	Работа Школ профессионального мастерства	Школа олимпиадного движения, Школа открытий, Школа наставничества для молодых коллег, Школа инноваций на базе лицея № 77 в течение года
10	Участие авторов инновационного опыта в курсах повышения квалификации в качестве лекторов-практиков	2 участника в течение 2012–2013 уч. года
11	Выступления на НПК ЧИП-ПКРО	9 участников в течение 2012–2013 уч. года
12	Взаимопосещение уроков	176 в течение 2012–2013 уч. года
13	Проведение общественных смотров знаний	1 раз в год
14	Выступления на педагогических советах	5–6 выступлений педагогов на каждом педсовете
15	Публикации в печатных изданиях	31 работа в течение 2012–2013 уч. года
16	Размещение материалов в сети Интернет	23 публикации в течение 2012–2013 уч. года
17	Публикация материалов на сайте лицея № 77	Еженедельно
18	Размещение персональных страничек учителей лицея на сайте РЦ и обновление ин-	Еженедельно

	формации на них	
19	Пополнение разделов сайта РЦ (методическая копилка, фотоотчеты, конференции, конкурсы, олимпиады, форум)	Еженедельно

Подведение итогов работы педагогов происходит по окончании каждого триместра и на научно-практической конференции в конце учебного года, где учителя представляют результаты своей педагогической деятельности, указывается проблемное поле и намечается стратегия работы по обобщению и трансляции опыта педагогов лицея на следующий учебный год.

Лаборатория Ресурсного центра «Развитие педагогического потенциала» находится в постоянном развитии, предлагая коллегам новые варианты диссеминации передового опыта. В 2012–2013 учебном году, например, ведётся разработка нового сайта лицея, проводится реструктуризация сайта РЦ, деятельность которых даст значительно большие возможности каждому педагогу лицея № 77 представлять общественности результаты своей работы и будет способствовать созданию сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями города, области, страны.

Литература

1. Наша новая школа: совместная продуктивная деятельность / ред. группа: В.М. Брюхова и др. – Челябинск: Взгляд, 2011. – 392 с.
2. Учебно-исследовательская и проектная деятельность в условиях взаимодействия муниципальных инновационных площадок Челябинска: материалы городского семинара (6 декабря 2012 г.) / Ред. группа: И.И. Дейнеко, М.А. Саблина. – Челябинск: Взгляд, 2012.

ПУБЛИЧНЫЙ ОТЧЕТ ОУ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Н.М. ХРОПУНОВА

Россия, г. Озерск Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное)
общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 37 VIII вида»

В современном российском образовании происходят серьезные изменения, обусловленные переменами всех сфер общественной жизни

ни. Стратегическая цель государственной политики в области образования заключается не только в повышении доступности качественного образования, но и его соответствии современным потребностям общества и каждого гражданина. Одной из приоритетных задач ОУ стало формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг. Причем такую оценку должны давать все потребители образовательных услуг (государственные и муниципальные органы власти, общественные организации, родители).

В настоящее время идет широкая разработка механизмов, способных помочь оценить качество услуг ОУ и их востребованность. Это двусторонний процесс. С одной стороны, государственными надзорными органами разрабатываются механизмы мониторинга и контроля качества образования. С другой стороны, сами ОУ пытаются создавать внутренние системы аудита качества учебно-воспитательного процесса, шире знакомить общественность со своими успехами и достижениями. Это позволяет им привлечь внимание к своей системе воспитания и образования, быть конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

Все больше руководителей понимают, что работа по повышению качества образования не принесет успеха, если услуги ОУ не будут востребованы. Школы шире освещают свою деятельность и её результаты в средствах массовой информации. Многие давно используют возможности сети «Интернет», размещают информацию на городских и региональных порталах, публикуют методические разработки, участвуют в работе профессиональных сообществ, заявляют о себе на форумах для родителей. Результатом этой деятельности должен стать рост востребованности образовательных услуг учреждения. И если эта работа была правильно организована, то так и происходит. Но ОУ владеет еще одним инструментом оценки качества образовательных услуг и повышения степени их востребованности – публичным отчетом.

Публичный отчет – периодический аналитический публичный документ образовательного учреждения перед обществом, обеспечивающий регулярное информирование всех заинтересованных сторон о состоянии и перспективах развития системы образования или образовательного учреждения.

Если ОУ хочет привлечь внимание грантодателей, меценатов, спонсоров, родителей и общественности, получить дополнительные средства от учредителя, увеличить количество учащихся, то ему необходимо представлять публичный отчет. Однако, многие стараются избегать составления публичного отчета или подходят формально к этому вопросу. Доведение отчета до сведения широкой общественно-

сти не является приоритетным для большинства руководителей. Да и общественность, как правило, не стремится с ним ознакомиться. Чаще всего это происходит из-за того, что отчет составляется сухим языком, содержит массу цитат из официальных источников, плохо структурирован и сложен для восприятия неподготовленного человека.

Требования к публичному докладу регламентируются письмом Минобрнауки РФ от 28.10.2010 № 13-312 «О подготовке Публичных докладов», в приложении представлено примерное содержание отчета. Письмо прямо указывает, что доклад ориентирован на широкий круг читателей. Это определяет доступный стиль изложения и презентационный тип оформления. Имеет аналитический характер текста, предполагающий представление фактов и данных, а также их оценку и обоснование тенденций развития. Предоставляет актуальную, достоверную, необходимую и достаточную информацию. Составляется один раз в год, публикуется на сайте ОУ не позднее 1 августа. Структура публичного доклада включает в себя два основных блока: обязательную и вариативную часть, содержание которой диктуется спецификой региона (муниципалитета) или образовательного учреждения. Отчет имеет ограниченный объем.

Итак, как же надо действовать, если Вы решили создать отчет, который повысит востребованность образовательных услуг учреждения.

1. Начните с нормативного акта. Создайте и утвердите Положение «О публичном отчете ОУ». Закрепите в нем объем и структуру отчета, порядок работы, хранение и распространение Публичного отчета.

2. Распределите лиц, ответственных за сбор материала, согласно утвержденной структуре. Назначьте сроки исполнения. Помните, что в отличие от публичного отчета руководителя, отчет ОУ является результатом деятельности всех подразделений школы.

3. Определитесь с целевыми группами, на которые ориентирован доклад. Отчет должен учитывать информационные потребности всех целевых групп. Изучите эти потребности и отразите в тексте отчета. Подключите к работе над отчетом родителей, представителей общественности.

4. Проанализируйте собранный материал. Определитесь с логикой изложения. Любой аспект школьной жизни должен быть проанализирован с точки зрения приоритетной идеи ОУ. В процессе доклада целесообразно делать небольшие выводы, которые лягут в основу заключения, сделав его логическим завершением документа.

5. Приступая к работе с текстом доклада, необходимо помнить, что отчет:

- стратегический документ, значит, должен не только описы-

вать реальность, но и устанавливать взаимосвязи событий и факторов, раскрывать перспективы развития;

- ориентирован на различную аудиторию, значит, должен быть написан ярко, интересно, без злоупотребления профессиональными терминами. Следует избегать длинных описаний. Можно использовать выделения, подчеркивания, изображения, включать в текст диаграммы, графики, таблицы;

- должен иметь объем не более 30 страниц. Это является оптимальным для восприятия. Если объем слишком велик, то информацию для самых небольших целевых групп можно выполнить в качестве приложения или отдельного документа, упомянув в отчете.

6. После составления доклада необходимо предложить прочитать его нескольким экспертам. Хорошо если они будут относиться к разным целевым группам. Можно использовать групповые формы обсуждения отчета в ОУ. Окончательную версию доклада целесообразно утвердить решением.

7. После окончательной обработки доклада приступаем к его распространению. Именно на этом этапе публичный отчет ОУ становится инструментом, не только выявляющим качество образовательных услуг, но и повышающим их востребованность. Наша задача – довести его до сведения максимального количества представителей целевых аудиторий.

- Для широкой общественности краткий анонс и наиболее важные сведения из доклада могут быть опубликованы в средствах массовой информации, представлены на собраниях жителей микрорайона.

- Для сотрудников, учредителей, социальных партнеров и всех заинтересованных лиц размещаем доклад на официальном сайте ОУ. Эффективность этого метода зависит от популярности сайта. В тоже время, размещение отчета может повысить посещаемость сайта. Доклад должен иметь ссылку на главной странице, иметь небольшой объем, легко скачиваться и открываться.

- Для родителей проводим классные и общешкольные родительские собрания с показом презентации в качестве иллюстрации доклада.

- Учащихся знакомим с публичным докладом на классных часах, страницах сайта и школьной газеты.

Необходимо изготовить печатный вариант документа. Яркий и полноформатный – для представительских целей, учредителей и руководства. Небольшие брошюры как дополнение к презентации для собраний и других встреч с родителями. Красочные буклеты для гос-

тей и представителей общественности.

8. После публикации доклада очень важно выяснить мнение читателей и понять, насколько язык доклада, его оформление и представленные данные соответствуют ожиданиям и потребностям целевой аудитории. Это позволит значительно улучшить последующие версии документа. Можно разместить электронный опрос на сайте ОУ, провести анкетирование представителей различных целевых групп.

Правильно подготовленный и размещенный публичный отчет ОУ может стать эффективным инструментом повышения востребованности образовательных услуг.

Литература

1. Щербаков, А.В. Технология создания Публичного доклада образовательного учреждения / А.В. Щербаков, А.В. Кисляков // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 4.

2. Король, Л.Г. Технология создания публичного доклада образовательного учреждения / Л.Г. Король, Т.А. Безматерных. – Ростов-на-Дону: МБОУ Методический центр образования города Ростов-на-Дону, 2012.

**ФОРМИРОВАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Ю.Ю. БАРАНОВА

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

А.Е. ОРЕШКИНА

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение «Лицей № 97»

Посредством Федеральных государственных стандартов основного общего образования (далее – ФГОС ООО) государство предъявляет новые требования к результатам освоения выпускниками основной образовательной программы. Новая система требований направлена на обеспечение современного качества общего образования, что предполагает вовлеченность в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся [3].

Система оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования представляет собой один из инструментов реализации требований ФГОС ООО.

Инновационность такой системы оценки заключается в комплексном подходе к оценке результатов образования, позволяющем вести оценку достижения обучающимися трех групп результатов школьного образования: личностных, метапредметных и предметных [1].

Основным объектом системы оценки результатов образования, её содержательной и критериальной базой выступают требования ФГОС ООО, которые конкретизируются в планируемых результатах освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования.

Система оценки – сложная и многофункциональная система, включающая текущую, промежуточную и итоговую оценку результатов деятельности школьников; оценку деятельности педагогов и конкретного образовательного учреждения, а также оценку результатов деятельности системы образования. ФГОС ООО содержит чёткие требования к направлениям, содержанию, формам и процедурам системы оценки достижения планируемых результатов. В соответствии с ними система оценки должна:

1. Фиксировать цели оценочной деятельности:

а) ориентировать на достижение результата:

– духовно-нравственного развития и воспитания (личностные результаты);

– формирования универсальных учебных действий (метапредметные результаты);

– освоения содержания учебных предметов (предметные результаты);

б) обеспечивать комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования (предметных, метапредметных и личностных);

в) обеспечивать возможность регулирования образовательного процесса на основании полученной информации о достижении планируемых результатов, иными словами, возможность принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе, в школе.

2. Фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления её результатов.

3. Фиксировать условия и границы применения системы оценки [2].

Вместо воспроизведения знаний требуется оценивать разные направления деятельности учеников, то есть то, что выпускникам нужно в жизни в ходе решения различных практических задач.

Новые задачи, предъявляемые к системе оценки образовательных результатов, определяют системный подход к ее организации на уровне образовательного учреждения. Взаимосвязь компонентов такой системы, их динамика от текущей до итоговой аттестации представлена в таблице 1.

Для организации текущей и промежуточной аттестации в соответствии с требованиями к итоговой аттестации, прежде всего, необходимо изменить ее инструментарий – формы и методы оценки.

Приоритетными в текущем и промежуточном мониторинге сформированности планируемых результатов (контрольные работы и т.п.) становятся не репродуктивные задания (на воспроизведение информации), а продуктивные задания (учебно-познавательные и учебно-практические задачи) по применению знаний и умений, предполагающие создание учеником в ходе решения своего информационного продукта: вывода, оценки и т.п. [4].

Помимо привычных предметных контрольных работ необходимо проводить метапредметные диагностические работы, составленные из компетентностных заданий, требующих от ученика не только познавательных, но и регулятивных и коммуникативных действий.

Таблица 1

Направления и формы оценочной деятельности в рамках системы оценивания планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования

Итоговая аттестация (итоговая оценка)	Промежуточная аттеста- ция (промежуточная оценка)	Текущая (текущая оценка)
Личностные результаты		
Итоговый мониторинг уровня сформированности личностных УУД (внешняя, неперсонифицированная, в соответствии с ФЗ-152 «О персональных данных»).	Ежегодный мониторинг уровня сформированности личностных УУД (внутренняя, неперсонифицированная, в соответствии с ФЗ-152 «О персональных данных»). Стартовая диагностика в форме анкетирования (внутренняя, неперсонифицированная, безотметочная, двухуровневая).	Контроль освоения личностных УУД в ходе урочной и внеурочной деятельности через решение учебно-познавательных и учебно-практических задач (внутренняя, неперсонифицированная).
Представление портфеля личностных достижений (внутренняя, персонифицированная накопленная, безотметочная).	Ежегодное представление портфеля личностных достижений (внутренняя, персонифицированная накопленная, безотметочная).	Текущая работа по наполнению портфеля достижений (внутренняя, персонифицированная, накопленная, безотметочная).

Метапредметные результаты		
Защита индивидуального итогового проекта (внутренняя, персонифицированная, отметочная, двухуровневая).	Ежегодное представление результатов работы над индивидуальным (групповым) проектами в ходе урочной и внеурочной деятельности (внутренняя, персонифицированная, отметочная, двухуровневая). Стартовая диагностика в форме комплексной работы (внутренняя, персонифицированная, безотметочная, двухуровневая).	Текущее выполнение учебных исследований и учебных проектов в ходе урочной и внеурочной деятельности (внутренняя, персонифицированная, отметочная, двухуровневая).
Предметные результаты		
	Промежуточные комплексные работы на межпредметной основе, (внутренняя, персонифицированная, безотметочная, двухуровневая).	Текущее выполнение выборочных учебно-познавательных и учебно-практических задач на предметной основе (внутренняя, персонифицированная, отметочная, двухуровневая)
Итоговая оценка по предметам, не выносимым на итоговую аттестацию (внутренняя, персонифицированная, накопленная, отражающая динамику учебных достижений, двухуровневая).	Итоговые проверочные и контрольные работы по всем предметам учебного плана, направленные на контроль уровня выполнения учебно-познавательных и учебно-практических задач (внутренняя, персонифицированная, отметочная, двухуровневая).	Тематические стандартизированные письменные и устные работы, проекты, творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдения, направленные на формирование умений решать на предметном материале учебно-познавательные и учебно-практические задачи (внутренняя, персонифицированная, отметочная, двухуровневая).
Результаты итоговой аттестации, направленные на контроль сформированности умения выполнять на предметном материале учебно-познавательные и учебно-практические задачи (внешняя, персонифицированная, базового уровня).		

Диагностика результатов личностного развития может проводиться в разных формах (диагностическая работа, результаты наблюдения и т.д.), она предполагает проявление учеником качеств своей личности: оценки поступков, обозначение своей жизненной позиции, культурного выбора, мотивов, личностных целей. Это сугубо личная сфера, поэтому правила личностной безопасности, конфиденциальности требуют проводить такую диагностику только в виде неперсонифицированных работ. Иными словами, работы, выполняемые учениками, как правило, не должны подписываться, и таблицы, где собираются эти данные, должны показывать результаты только по классу или школе в целом, но не по каждому конкретному ученику.

Привычная форма письменной контрольной работы дополняется такими новыми формами контроля результатов, как:

- целенаправленное наблюдение (фиксация проявляемых ученикам действий и качеств по заданным параметрам);
- самооценка ученика по принятым формам (например, лист с вопросами по саморефлексии конкретной деятельности);
- результаты учебных проектов;
- результаты разнообразных внеучебных и внешкольных работ, достижений учеников [2].

Предлагается изменить традиционную оценочно-отметочную шкалу. Она построена по принципу «вычитания»: решение учеником учебной задачи сравнивается с неким образцом «идеального решения», ищутся ошибки – несовпадение с образцом. Подобный подход ориентирует на поиск неудачи, отрицательно сказывается на мотивации ученика, его личностной самооценке. Вместо этого предлагается переосмыслить шкалу по принципу «прибавления» и «уровневого подхода» – решение учеником даже простой учебной задачи, части задачи оценивать как безусловных успех, но на элементарном уровне, за которым следует более высокий уровень, к нему ученик может стремиться [2].

Выполнение нормативных требований к оценке качества образования в условиях введения ФГОС ООО может осуществляться в рамках специально разработанной модели системы оценки достижений результатов образовательных программ основного общего образования как части внутренней системы оценки качества образования [5].

В качестве методологических оснований проектирования модели были выбраны системный, компетентностный, деятельностный подходы [4].

В МАОУ лицее № 97 г. Челябинска в условиях перехода на ФГОС ООО создана система оценки достижений результатов образо-

вательных программ, реализуемых в лицее по трем направлениям:

- разработка мониторинга формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в ходе урочной и внеурочной деятельности (текущая аттестация);

- формирование мониторинга элементов содержания форм и методов контроля уровня достижений предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в ходе проведения промежуточной и итоговой аттестации;

- разработка мониторинга сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов обучения (промежуточная и итоговая аттестация).

Первое направление оценочной деятельности: мониторинг формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в рамках системы оценки достижений результатов образовательных программ ведется в процессе урочной и внеурочной деятельности через решение учебно-познавательных и учебно-практических задач (внутренняя, неперсонифицированная оценка). Разработанный мониторинг формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в ходе урочной и внеурочной деятельности предполагает определение объекта мониторинга, измеряемых критериев и инструментария мониторинга.

Алгоритм мониторинга представлен в Таблицах 2, 3, 4.

Таблица 2.

Мониторинг формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в ходе урочной и внеурочной деятельности

Объект мониторинга	Изменяемые критерии	Инструментарий мониторинга
Рабочие программы учебных предметов, индивидуально-групповых занятий, элективных курсов, программ дополнительного образования, программы учебно-исследовательской лаборатории	Соответствие требованиям нормативных документов Структура рабочей программы Реализация принципа формирования предметных, метапредметных, личностных результатов образования Реализация принципа преемственности на разных ступенях образования Представление различных видов и форм контроля результатов обучения Оптимальность дидактического обеспечения	Карты экспертной оценки рабочих программ
Качество проведения учебных занятий	Целевой: обоснованность целей, соответствие целей требованиям ФГОС ООО, использование необходимых форм и методов реализации целей	Формы посещения учебных индивидуально-групповых заня-

	<p>Содержательный: соответствие требованиям образовательной программы по достижению планируемых результатов освоения ООП ООО</p> <p>Процессуальный: целесообразность отбора методов, приемов и средств обучения, реализующих требованиям образовательной программы по достижению планируемых результатов освоения ООП ООО</p> <p>Результативность: степень достижения поставленных целей, степень активности обучающихся</p>	<p>тий и элективных курсов, занятий дополнительного образования</p> <p>Карты оценивания занятий</p>
--	--	---

Выделение на уровне образовательного учреждения объектов мониторинга формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в ходе урочной и внеурочной деятельности, определение критериев, подбор инструментария по каждому из критериев позволяет эффективно организовывать оценочную деятельность всех ее субъектов: учащихся, педагогов, лица в целом. Система оценки предметных результатов освоения программ по предметам, курсам, курсам внеурочной деятельности с учётом уровневого подхода, принятого в ФГОС ООО, предполагает выделение базового уровня достижений как точки отсчёта при построении всей системы оценки и организации индивидуальной работы с обучающимися. Реальные достижения обучающихся могут соответствовать базовому уровню, а могут отличаться от него как в сторону превышения, так и в сторону недостижения.

Особенностью контрольно-измерительных материалов по оценке универсальных учебных действий (достижения метапредметных результатов) в том, что их оценка осуществляется по заданиям, представленным в трех формах, которые включаются как в контрольные работы по отдельным предметам, в комплексные работы на межпредметной основе, в отдельную диагностику:

- диагностические задания, в которых оценивается конкретное универсальное действие и это действие выступает как результат;
- задания в ходе выполнения контрольных работ по предметам, где универсальные учебные действия являются инструментальной основой, от того, как владеет обучающийся специальными и метапредметными действиями, зависит успешность выполнения работы;
- задания в комплексной работе, которые позволяют оценить универсальные учебные действия на основе навыков работы с информацией.

При разработке системы контрольных работ по учебным предметам уровень достижения метапредметных результатов определяется по следующим критериям:

- способность принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную; умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;

- умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников;

- умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;

- способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установлению аналогий, отнесению к известным понятиям;

- умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

Мониторинг элементов содержания форм и методов контроля уровня достижений предметных, метапредметных и личностных результатов обучения также включает определенные на уровне образовательного учреждения объекты, критерии и инструментарий мониторинговых процедур (таблица 3).

Таблица 3

Мониторинг элементов содержания форм и методов контроля уровня достижений предметных, метапредметных и личностных результатов обучения

Объект мониторинга	Измеряемые критерии	Инструментарий мониторинга
Контрольно-измерительные материалы: система контрольных работ по основным темам курсов отдельных предметов, включающая задания, отслеживающие	Соответствие требованиям ФГОС ООО Содержательная валидность (соответствие критериям и показателям сформированности предметных и метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных результатов обучения) Уровневая валидность (ученик научится, ученик получит возможность научиться)	Карты экспертной оценки контрольно-измерительных материалов

сформированность как предметных, так и метапредметных результатов обучения; комплексные работы на межпредметной основе	Принцип пропорциональности представленного содержания теме Определенность – обеспечение общепонятности формулировок заданий всеми учащимися Стандартизованность КИМов Культура оформления	
Программа учебно-исследовательской лаборатории обучающихся	Соответствие требованиям ФГОС ООО Соответствие требованиям к организации, содержанию и направленности проекта Соответствие требованиям к защите проекта Уровневая валидность (базовый, повышенный)	Карта наблюдений за организацией проектной и исследовательской деятельности
Психолого-педагогические и социологические исследования	Соответствие требованиям ФГОС ООО Содержательная валидность Уровневая валидность Принцип пропорциональности представленного содержания теме Определенность – обеспечение общепонятности формулировок вопросов всеми учащимися Стандартизованность материалов исследований Культура оформления	Карты экспертной оценки материалов психолого-педагогических и социологических исследований

Система анализа уровня достижений результатов образовательных программ основного общего образования в лицее ведется по следующим направлениям:

1. Результаты достижений предметных и метапредметных результатов обучения, выявленные в результате выполнения контрольных работ в ходе промежуточной и итоговой аттестации (по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию обучающихся) – система показателей в АС «Сетевой город. Образование».

2. Выстраивание индивидуальных траекторий учебных достижений обучающихся (персонифицированная оценка) – система показателей АС «Сетевой город. Образование».

3. Поэлементный анализ уровня достижения предметных и метапредметных результатов (неперсонифицированная оценка), аналитическая справка.

4. Аналитическая справка по результатам участия обучающихся в олимпиадном движении, конкурсах и конференциях (неперсонифицированная оценка).

5. Аналитическая справка по результатам работы над индивидуальным (групповым проектом) (персонифицированная оценка).

6. Портфель достижений обучающихся (персонифицированная оценка).

7. Аналитические материалы по результатам психолого-педагогических и социологических исследований (неперсонифицированная оценка).

Содержание анализа уровня достижений результатов образовательных программ основного общего образования в лицее представлено в таблице 4.

Таблица 4

Мониторинг сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов обучения

Объект мониторинга	Измеряемые критерии	Инструментарий мониторинга
Предметные результаты обучения	Сформированность предметных компетенций Уровень учебных достижений	КИМы, отслеживающие сформированность предметных результатов Результаты оценивания усвоения предметных компетенций Система показателей в АС «Сетевой город. Образование»
Метапредметные результаты обучения	Уровень сформированности УУД Уровень социализации	КИМы, отслеживающие сформированность метапредметных результатов Результаты оценивания усвоения метапредметных компетенций Система показателей в АС «Сетевой город. Образование» Диагностические материалы социологических исследований Результаты оценивания учебного проекта или учебного исследования
Личностные результаты обучения	Уровень сформированности системы ценностных отношений обучающихся	Диагностические материалы социологических и психологических исследований

Разработанная и реализуемая в соответствии с требованиями ФГОС ООО в лицее модель системы оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательных программ (как часть внутренней системы оценки качества образования) предполагает комплексный подход к направлениям, формам и процедурам организации оценочной деятельности учащихся, педагогов и администрации лицея. Такая система служит объективным основанием анализа качества образования и активно используется при подведении промежуточ-

ных итогов обучения на конец учебного периода и конец года, выстраивании рейтинга обучающихся на конец учебного года с целью их морального и материального стимулирования, принятия эффективных управленческих решений по повышению качества образования.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897, зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ 01 февраля 2011 года № 19644 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] – URL: <http://www.standart.edu.ru>
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 354 с.
3. Современное качество общего образования: модели образовательных систем и эффективные педагогические механизмы достижения: монография / В.Н. Кеспилов, М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др.; науч. ред.: В.Н. Кеспилов, М.И. Солодкова. – Челябинск: ЧИП-ПКРО, 2012. – 240 с.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
5. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л». – 2013. – 134 с.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Н.В. ВОЙНИЛЕНКО

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение
«Школа-интернат № 11»

В МБСКОУ школе-интернате № 11 г. Челябинска с 2004 г. проведено исследование, цель которого состояла в разработке и апроба-

ции оценочно-функциональной модели управления специальным (коррекционным) образовательным учреждением. В данной статье представлены некоторые результаты проведенной опытно-поисковой работы.

Историография проблемы убедили нас в том, что «управление образовательной системой» можно понимать как воздействие на объекты, в качестве которых выступают: содержание обучения и воспитания, субъекты организации социально-педагогического воздействия, материально-техническое и финансово-экономическое обеспечение, система управления. Исследовательский подход – «управление качеством» – акцентирует внимание на технологиях управления образовательными процессами через регламентацию целей и четкую фиксацию требований к результату и процедур оценивания [2, 3, 4 и др.]. Содержание научных представлений о «качестве образования» постепенно углубляется и уточняется в связи с научно-техническим прогрессом, социальными изменениями в обществе и обновлением системы образования. Исследователи фиксируют, что качество – характеристика состояния объекта, отражающая его структуру. Проблема выбора индикативных показателей, инструментария оценивания качества специальной (коррекционной) образовательной системы, до сих пор остается нерешенной и определяется отношением участников образования к основной образовательной функции, содержание которой формируется государством, обществом и личностью. «Управление качеством коррекционного образования» – согласование действий субъектом образовательной системы по отношению к основной функции образования. Механизмом управления качеством является оценивание, под которым в менеджменте качества понимают установление соответствия процессов, результатов и условий деятельности субъектов образования ее (деятельности) основной образовательной функции.

На основе ряда работ [1, 2, 3, 4 и др.] нами уточнены принципы построения оценивания в менеджменте качества: комплексный характер оценочных процедур, когда совмещаются различные способы сбора персонифицированных и неперсонифицированных данных; объектами оценивания являются результативная, процессуальная и системная составляющие качества образовательной системы; система оценивания качества встроена в образовательный процесс на основе диагностограммы; к оцениванию подключаются обучающиеся и их родители, оснащенные соответствующими оценочными технологиями, предполагающими возможность самостоятельного выбора из серии альтернатив; обеспечение многопозиционного анализа образовательной системы через комбинирование внешних и внутренних процедур оце-

нивания и др. Внутренняя оценка осуществляется институциональным образовательным сообществом при наличии особого рефлексивного пространства, в котором участники образования, «функционализированные» по отобраным позициям, фиксируют происходящее в реально разворачиваемой образовательной деятельности.

Организационным условием формирования оценивания образовательной системы в деятельности руководителя специального (коррекционного) образовательного учреждения является создание модели комплексного оценивания образовательной системы. Модель предполагает установление субъектами образования соответствия свойств образовательной системы основной образовательной функции, содержание которой определяется государством, обществом и личностью. Предметом оценивания выступают образовательные результаты, процессы и условия. Инструментарий оценивания основывается на оценочных технологиях, предполагающих возможность самостоятельного выстраивания участниками образования путей решения выявляемых проблем через серию альтернатив. Руководитель как участник совместной деятельности иерархически организованного типа по управлению качеством образования обеспечивает согласование действий субъектов образовательной системы по отношению к основной функции образования.

Методическими условиями формирования оценивания образовательной системы в деятельности руководителя специального (коррекционного) образовательного учреждения являются: актуализация субъектного ресурса участников образования, позволяющая вовлечь педагогов, узких специалистов, родителей обучающихся в решение проблем оценивания качества образования, и повышение методической готовности занятых специалистов участвовать в процедурах оценивания качества образования; формирование методических материалов, обеспечивающих управление качеством специального (коррекционного) образования на основе его оценивания [1].

Научные представители об управлении как совместной деятельности иерархически организованного типа позволили содержанием деятельности руководителя С(К)ОУ рассматривать следующий состав функций:

– диагностическая функция – организации диагностики обеспеченности оценочных процедур; выявление запросов на методические материалы для оценочных процессов и готовности разрабатывать необходимые материалы; выявление форм взаимодействия участников совместной деятельности, их способности к целеобразованию и со-

организации смыслов; анализ эффективности использования научно – методических материалов и др.;

– корректирующая функция – определение состава временных творческих групп по разработке модели оценивания качества образования; обеспечение разработчикам доступа к основным источникам проектирования системы оценивания качества специального (коррекционного) образования и др.;

– обучающая функция – создание условий для повышения проективной и квалитетической компетентности педагогов; уточнение с участниками проектных работ теоретико-методических основ проектирования методического обеспечения оценивания; обучение участников деятельности навыкам конструктивного взаимодействия и др.;

– квалитетивная функция – оценка эффективности принимаемых решений и результатов деятельности временной экспертной группы по организационному проектированию; результативности проводимых изменений;

– мотивирующая функция – привлечение участников деятельности к проектированию технических заданий с учетом наилучших стандартов; первоочередное оснащение рабочих мест субъектов управления качеством на основе оценки предоставляемых образовательных услуг; постановка целей проектирования; поиск форм и способов привлечения учащихся и их родителей к разработке критериев оценивания; отбор мер, побуждающих участников образования к использованию принятых мер решений; учет результативности деятельности и стимулирующей части оплаты труда и т.п.;

– развивающая функция – перевод взаимодействия участников образования от совместно-распределенной к совместно-последовательной и совместной формам взаимодействия; работа посредством управленческого консультирования со смыслами каждого участника совместной деятельности, сближение общих и единичных смыслов и т.п.;

– информационная функция – поставка сведений об источниках информации, о специальных средствах оценивания деятельности по апробации возможных вариантов решений поставленной задачи, о проективных механизмах достижения цели; о реагируемости естественных образовательных систем на те или иные воздействия в связи с научно-методическим совершенствованием оценивания в учреждении и т.п.;

– прогностическая функция – разработка программы поэтапного изменения организационной структуры школы в соответствии с представлениями о качестве специальных (коррекционных) образователь-

ных услуг и с наличной ситуацией; выбор инструментов реструктуризации управления; разработка плана реструктуризации управления; управление максимальной адаптацией проекта к внутренней и внешней среде образовательного учреждения и т.п.

Эффективность разработанной нами модели деятельности руководителя по совершенствованию оценивания качества образовательной системы С(К)ОУ была выявлена в ходе опытно-поисковой работы.

Для получения достоверной информации был определен первоначальный уровень реализации оценивания образовательной системы школы; проведен формирующий эксперимент, в ходе которого руководителем специального (коррекционного) образовательного учреждения реализован состав преднамеренных изменений в процессы оценивания образовательной системы; проведены промежуточные и контрольный замеры состояния управляемой и управляющей систем для оценки достигнутых сдвигов в качестве образовательной системы; обработаны полученные результаты с помощью методов математической статистики, проведен их анализ.

Оценка исходного состояния результативной, процессной, системной составляющих качества осуществлялась группой экспертов из числа специалистов школы, родителей обучающихся, выпускников. Для этих целей сформированы критерии, подобран инструментарий. Методы исследования эффективности управления оцениванием качества: инструментарий итогового контроля; статистический учет посещаемости и сохранности контингента обучающихся; наград различного уровня; реестр участников конкурсных мероприятий; статистический учет официальных отзывов о деятельности учащихся; правонарушений за отчетный период; результатов участия школьников в конкурсах на знание правовых основ; в межвозрастных проектах; авторских публикаций школьников; результатов учебной деятельности; экспертная оценка поведения школьников; методы социально-психологического измерения; регистрация количества «запущенных» в режим функционирования механизмов, обеспечивающих создание описанных условий; регистрация количества «запущенных» в режим функционирования механизмов, обеспечивающих создание описанных условий; экспертные карты для проведения оценивания учебно-методической обеспеченности; для проведения аудита соответствия и др. Итог оценки каждого параметра (подкритерия и его составляющих) – выставление балл (по 10-балльной шкале) и определение уровня развития – от 1 (критического) до 5 (оптимального), отражающих последовательную программу роста образовательной системы С(К)ОУ.

Результаты итоговой диагностики, их статистической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона свидетельствуют об интенсивности позитивных сдвигов по всем параметрам в ходе опытно-поисковой работы.

Итак, теоретическое изучение проблемы исследования позволило установить, что управление качеством специального (коррекционного) образования – согласование действий субъектов образовательной системы по отношению к основной функции образования, содержание которой определяется государством, обществом и личностью. Методические условия совершенствования оценивания качества образования включают: актуализацию субъектного ресурса участников образования и повышение методической готовности занятых специалистов участвовать в оценивании качества образования; формирование методических материалов, обеспечивающих управление качеством образования на основе его оценивания. С позиции системного, субъектного подходов, теории педагогических измерений содержанием ролевой позиции руководителя является исполнение им диагностической, прогностической, корректирующей, оценочной, развивающей, обучающей, мотивирующей, информационной функции по управлению обеспечением, проектированием и реализацией оценивания.

Литература

1. Белоусова, С.А. Психология субъектно-образующего менеджмента: методологические и теоретические основания исследования: монография / С.А. Белоусова. – Челябинск: «Образование», 2008. – 282 с.
2. Звонников, В.И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Звонников. – М., 2007. – 46 с.
3. Ковалева, Г.С. Оценка качества образования / Г.С. Ковалева // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 150–154.
4. Молчанов, С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников сферы образования / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 340 с.

**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ:
ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ****Ф.Н. УРАЗМАНОВА, Н.А. ЛАПТЕВА**

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53»

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

Информация в современных условиях образовательной среды является основой, обеспечивающей оперативность и эффективность управленческих решений, способствующих развитию системы образования. Отсутствие информации о жизнедеятельности образовательных учреждений приводит к возникновению информационного вакуума и нарушению открытости, целостности системы образования. Поэтому на современном этапе модернизации российского образования важным моментом является необходимость создания единого информационного пространства в системе образования.

Реализация приоритетных направлений развития российского образования предусматривает широкое применение новых информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и использование Интернет-ресурсов для формирования информационно-коммуникационной компетенции учащихся. Не представляется возможным решение актуальных задач и проблем образования без организации единой информационной системы, объединяющей современными информационными сетями, как все элементы образовательного процесса, так и ее связи с внешней средой.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отдельным пунктом прописано, что «информационно-методические условия реализации основной образовательной программы общего образования должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой» (далее – ИОС) [1, с. 46]. ИОС есть комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровых образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [1].

Таким образом, информатизация системы образования, включая, прежде всего, информатизацию в общеобразовательных учреждениях, – это одно из приоритетных направлений модернизации образования, заключающееся в приведении системы в соответствие с потребностями и возможностями современного информационного общества.

Цели образования, отвечающие потребностям современного общества, могут быть охарактеризованы терминами «учиться», «жить», «распознавать», «делать», «сосуществовать», которые раскрыты в главе «Образование для всех» в «Четырех столпах» движения ЮНЕСКО. Указанные цели охватывают разнообразные стороны воспитания, социализации, формирования здорового образа жизни, общеинтеллектуальных, а также специфических для различных сфер жизни и профессий навыков.

Современные информационные и коммуникационные технологии (далее – ИКТ) позволяют сформировать образовательную среду, в которой возможно достижение важнейших целей образования. Одним из проектов, направленных, как раз, на формирование образовательной среды с применением современных ИКТ, является проект «Электронная школа». С 2011 года данный проект реализует МОУ «Гимназия № 53» г. Магнитогорска.

Электронная школа – это образовательное учреждение, обладающее сформированными нормативной базой и информационной средой (далее – ИС), квалифицированными кадрами, необходимыми материальными условиями (специализированные помещения и оборудование), что в совокупности будет давать реализацию следующих функций:

– возможность для изучения и преподавания любого курса и модуля, а также реализации проекта, соответствующих основной образовательной программе общеобразовательного учреждения, с ис-

пользованием ИКТ на уровне, возможном в современном образовании, в целях, отвечающих современным образовательным приоритетам, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, в объемах, расширяющихся с ростом потребности учащихся и готовности учреждения;

- планирование образовательного процесса, его обеспечение ресурсами (человеческими, технологическими, сервисными) с фиксацией плана и его выполнения в ИС;

- фиксацию в ИС результатов деятельности учителей и учащихся;

- мониторинг здоровья учащихся и сохранение результатов мониторинга в ИС;

- прозрачность образовательного процесса для общества;

- делопроизводство и коммуникацию между участниками образовательного процесса в ИС;

- управление образовательным процессом с привлечением всех его участников и всех перечисленных выше возможностей.

Работая над созданием электронной школы, становится понятным, что ее работа должна быть ориентирована на развитие следующих направлений: информатизация образовательного процесса, построение информационной инфраструктуры общеобразовательного учреждения, повышение ИКТ компетентности административного и педагогического персонала.

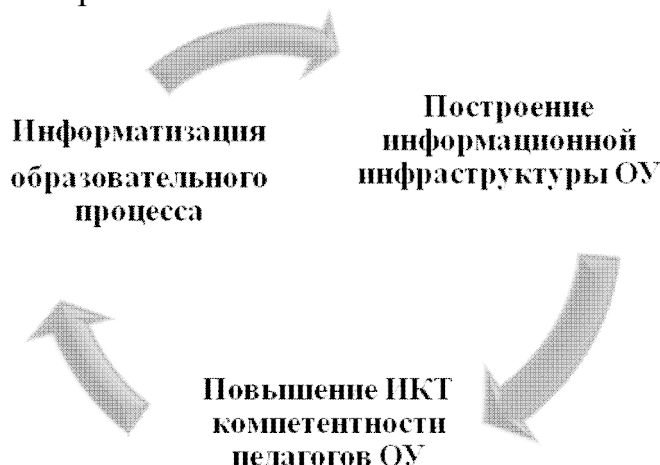


Рис.1. Направления работы при создании электронной школы

Данный проект позволил в МОУ «Гимназия № 53» г. Магнитогорска создать богатую информационно-образовательную среду, обеспечивающую:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса (создание школьной медиатеки, внедрение в образователь-

ный процесс электронно-образовательного комплекса «Живой урок» (на базе ридеров), создание единого информационного пространства);

- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;

- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса (введение электронного классного журнала, электронных дневников средствами КАИС «СГО»);

- мониторинг здоровья обучающихся (планируется реализация с помощью проекта «Электронное питание»);

- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации (создание беспроводного доступа к сетевым методическим ресурсам гимназии и организация доступа к ресурсам глобальной сети Интернет);

- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе в рамках дистанционного образования; (осуществляется с помощью: КАИС «СГО» (доска объявлений, электронные сообщения и др.), работы электронной приемной на сайте гимназии, организации он-лайн собраний родительской общности, проведении он-лайн курсов повышения квалификации для педагогов гимназии и педагогов города);

- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы: учреждениями дополнительного образования детей, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с применением ИКТ, а также наличие служб поддержки применения ИКТ. Обеспечение поддержки применения ИКТ является функцией учредителя образовательного учреждения.

Таким образом, создание информационно-образовательной среды является неотъемлемой частью модернизации российского образования и помогает оптимизировать процесс обучения и воспитания, в частности усовершенствовать документооборот, осуществлять методическую и информационную поддержку образовательного процесса гимназии, а также информировать родителей или других законных представителей обучающегося о результатах образовательного процесса.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Г.А. ЯКОВЛЕВА

Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 5»

Сегодня, с формированием информационного общества, существенно возросла роль информации, не в меньшей мере – роль компьютерной техники. «Кто владеет информацией, тот владеет миром», – в наши дни эта поговорка приобрела особый смысл: информация превратилась сегодня в стратегический ресурс, зачастую гораздо более важный, чем материальные или энергетические. Соответственно этому современные информационные и коммуникационные технологии все глубже проникают в нашу жизнь.

Технология – это совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, при которых происходит качественное изменение обрабатываемых объектов. В широком смысле слово «технология» – это способ освоения человеком материального мира с помощью социально организованной деятельности, которая включает три компонента: информационную (научные принципы и обоснование), материальную (орудие работы) и социальную (специалисты, имеющие профессиональные навыки). Эта триада и составляет, по-нашему мнению, сущность современного понимания понятия технологии.

Информационная технология – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, а также повышения их надежности и оперативности.

Информационная технология позволяет интегрировать различные виды технологий, а информация, которую она обрабатывает в

различных сферах деятельности, синтезируется для накопления опыта и внедрения в практику в соответствии с общественными потребностями. Современное общество невозможно представить без телекоммуникационной среды. Компьютерные телекоммуникации или телекоммуникации, их окончательными устройствами являются компьютеры.

Уже накопленный опыт применения телекоммуникаций в образовании показал, что этот вид информационных технологий позволяет нам эффективно решать различные образовательные задачи:

- организовывать различного рода совместные исследовательские работы учащихся, учителей, студентов, научных работников из различных школ, научных и учебных центров;

- обеспечивать оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых;

- оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов;

- организовать возможность передачи и приема (обмена) информацией между пользователями, объединенными телекоммуникациями по различным каналам связи при различных схемах связи («каждый с каждым», «один со всеми» и др.);

- иметь возможность использования программных продуктов учебного назначения.

Самой известной и наиболее емкой телекоммуникационной сетью является Интернет (Internet), международная сеть сетей, в которой работают пользователи из университетов и исследовательских организаций, государственных учреждений и частных фирм и общеобразовательных школ.

Мы понимаем, что в настоящее время говорить о «жестких образовательных конструкциях» стало бесперспективно, но в тоже время учитель меняется не так быстро, как обновляется знание, и ему надо помочь, то есть дать средство, которое «смягчит», изменит его работу. Я, как учитель – консультант по информатизации, помогаю каждому педагогу повысить эффективность своего труда, активно пропагандирую новые современные средства обучения: цифровой микроскоп, интерактивная доска, веб-камера, лего-конструктор, ЦОРы, которые в нашем образовательном учреждении уже не являются новинками.

Учителей-предметников нашей школы привлекает возможность использования современных образовательных технологий:

- в проектной деятельности учеников;

- в индивидуальной и групповой работе с «одарёнными» детьми по различным проблемам с использованием ресурсов Интернет.

Мы четко понимаем, что Интернет это не только источник информации, но и средство ее получения. Осваивая ресурсы Интернет в школьном образовании, нужно научить работать учеников на компьютере и осваивать программы, необходимые для поиска информации, общения со всем миром и самовыражения. Учащиеся, кроме того, приобретают навыки целенаправленного поиска информации. У них формируется информационная культура, которая крайне необходима для жизни в современном обществе:

- поиск информации – работа с браузерами, базами данных, справочными системами;
- общение – электронная почта, чаты, on-line форумы;
- публикации в сети – создание Web-страниц.

Активное использование этих видов деятельности предполагает наличие сформированной ИКТ-компетентности учащихся. ИКТ-компетентность учащихся обеспечивает организацию действия по алгоритму:

- нахожу дополнительный или новый материал через Интернет;
- выписываю адреса;
- решаю, на каком этапе работы с классом можно провести урок с использованием ресурсов Интернет;
- объясняю цели и задачи;
- раздаю карточки с адресами.

В течение урока школьники соединяются с нужным сайтом, делают заметки, решают, стоит ли рекомендовать всему классу ознакомиться с данными страницами (работа не только для себя, но для класса, – это дополнительный источник мотивации). Кроме этого, целесообразно предложить ученикам заняться темой самостоятельно, например, подготовить доклад или сообщение по заданной теме.

Проблема методического обучения и контроля за проведение педагогами уроков с использованием ИКТ-технологий в школе отрабатана четко:

- Учитель подписывает заявку, где ясно указан предмет и количество времени, необходимого для выполнения задания.
- В кабинете всегда дежурит учитель информатики, который следит за тем, чтобы ребенок занимался нужным делом и не сидел за компьютером дольше, чем позволяют санитарные нормы.
- В классном журнале и тематическом планировании занятий фиксируется методика проведения урока с применением ИКТ-технологий.

– 1 раз в четверть на педагогическом совете администрацией школы анализируется проблема применения ИКТ-технологий педагогами на уроках и внеурочной деятельности.

– Создана карта анализа урока с применением ИКТ-технологий.

– Разработан в помощь учителю шаблон написания поурочно-го планирования занятия с применением ИКТ-технологий.

– Все методические и инструктивные занятия администрации проводятся с применением ИКТ-технологий, что реализует задачу обучения новым приемам использования информационно-компьютерных и коммуникационных технологий.

– В школе разработана программа информатизации, которая стала победителем областного конкурса школьных команд в рамках реализации национального проекта «Информатизации образования».

Учащиеся, владея современными компьютерными технологиями, знают основы исследовательской работы, умеют работать как индивидуально, так и в группе на конечный результат, ставить и достигать намеченные цели, анализировать и корректировать свою деятельность, представлять полученный «продукт» своего и коллективного труда, легко ориентироваться в море современной информации. Доказательством тому стало успешное и призовое участие в районных, областных, всероссийских и международных соревнованиях по Лего-конструированию.

Использование информационных ресурсов Интернет в обучение школьников позволило сформировать высокий уровень информационной, познавательной и исследовательской компетентности школьников.

В школе любой процесс проходит под присмотром учителя. Я – учитель. Я планирую урок, я его провожу, я отвечаю за происходящее. Значит, начинать надо с меня, учителя, именно я – педагог, взрослый человек, должен ясно представлять себе, чего хочу добиться от учеников, когда они наряду с тетрадкой и ручкой используют на уроке компьютер.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Я.М. БОСОВА

Россия, г. Озёрск Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад компенсирующего вида № 43»

Компьютеризация прочно вошла в жизнь детских садов. Создано множество разнообразных компьютерных программ, направленных на коррекцию различных нарушений развития ребенка.

Научными и практическими исследованиями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.) доказано, что специальное включение компьютерных программ в процесс логопедического воздействия, направленного на преодоление общего недоразвития речи и дизартрии у дошкольников, оптимизирует процесс коррекции их устной речи, видоизменяет традиционные формы подачи информации, обеспечивает легкость и удобство ее изложения и в целом содействует гармонизации развития ребенка.

Мы имеем практический опыт применения новых информационных технологий (НИТ) в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи и дизартрию. Применяя специально разработанные приемы компьютерно-опосредованного логопедического воздействия с применением логотерапевтического комплекса БОС, специализированные компьютерные игры «Баба-Яга учится читать», «Игры для Тигры», мы получили некоторые положительные результаты работы по оптимизации процесса коррекции звукопроизводительной и просодической сторон речи детей. У наших воспитанников значительно повысилась мотивационная готовность к участию в коррекционно-учебном процессе, нам удалось создать установку на активное, сознательное участие детей в этом процессе, тем самым преодолеть неречевой и речевой негативизм, в более короткие сроки достичь результатов в работе по развитию звукопроизводительной и просодической сторон речи.

Работая с готовыми компьютерными программами, видя их положительное влияние на развитие ребенка, мы решили создать собственный дидактический материал в виде цифрового образовательного ресурса (далее ЦОР) и использовать его в итоговых занятиях по лексической теме.

Что же в образовании понимается под ЦОР? Цифровой образовательный ресурс – это любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях. Ознакомившись с основными типами ЦОР, мы определили, что наиболее приемлемыми в коррекционном процессе будут следующие:

- плакат (слайд) – содержит статическое изображение;
- интерактивный плакат – с интерактивными рисунками, заданиями, в нем информация «разворачивается» в зависимости от управляющего воздействия – пользователя, объект может подвергаться какому-либо перемещению, расстановке, сборке на экране;
- плакат с музыкальным, голосовым сопровождением, несущий дополнительную демонстрационную, эмоциональную и воспитательную нагрузку;
- презентация в формате слайд-шоу;
- видеоролики (анимации) на 3–5 минут.

Для проведения итоговых занятий по лексической теме мы остановились на использовании мультимедийных презентаций. Для применения данного вида ЦОР необходимо знание ряда компьютерных программ: Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Word, ACDSsee, Paint, Adobe Photoshop, Corel DRAW и др.

Создавая ЦОР, мы четко основывались на общедидактических принципах дошкольной и коррекционной педагогики. В частности, нами были подробно изучены и переосмыслены требования по использованию наглядно-дидактических пособий в обучении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Подбирая объекты для ЦОР, мы учитывали, что визуализация основных компонентов устной речи в виде доступных для ребенка образов, позволит активизировать его компенсаторные механизмы на основе зрительного и слухового восприятия. При составлении презентаций мы подбирали материал высокого качества, без искажения цвета, с высоким разрешением, применяли также различные анимационные эффекты.

Формируя ЦОР по определенной теме, мы придерживались условной формулы наглядности: наглядность = изоморфизм (похожесть, сходство) + простота (доступность восприятия изображаемого).

Помня о том, что ЦОР – это только часть комплекса дидактических средств, применяемых нами на логопедических занятиях, мы определили его место в коррекционном процессе: использовать ЦОР на итоговых занятиях по лексической теме. Здесь в качестве главной выступает цель – обеспечить переход от накопленных представлений и

пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

Учитывая сниженную речевую активность детей-логопатов, их быструю утомляемость, недостаточную переключаемость, патогенез и индивидуальные особенности, мы подбирали задания по лексико-грамматическим категориям, которые сопровождали в течение занятия слайд-шоу. Яркие, доступные, интересные для детей образы, предметы, явления способствовали повышению их учебной мотивации.

Большинство слайдов требовало соответствующего фона, создавая который, мы использовали заливку несколькими цветами, на заднем плане размещали соответствующую теме занятия картинку, например, «Лес» к теме «Дикие животные», «Звездное небо» к теме «Космос» и т.д.

При создании ЦОР и дальнейшем его использовании на коррекционных занятиях, мы выбрали принцип игровой стратегии обучения и введения детей в проблемную ситуацию. Нами вводился виртуальный игровой образ котенка, щенка и др., которые являлись героем-помощником педагога на занятиях. Герой-помощник в некоторых моментах занятия объяснял цель задания, одобрял правильные действия детей, осуществлял контроль действий детей, помогал найти правильное решение. Общение с такими героями, игровая оболочка занятия, в которую вложено учебное содержание, помогало поддерживать интерес детей к выполнению заданий, побуждало их проявлять инициативу, преодолевать трудности.

Применяя ЦОР в коррекционном процессе для детей с ОНР (общим недоразвитием речи), мы убедились в том, что данное средство будет эффективным при соблюдении ряда дидактических требований:

- визуализация информации на экране должна происходить в виде доступных для восприятия детьми образов и символов;
- ЦОР должны соответствовать тем коррекционным задачам, для решения которых они применяются;
- применение ЦОР должно определяться логикой и методикой коррекционного занятия;
- занятия с использованием ЦОР должны создавать условия для раскрытия и реализации актуальных возможностей ребенка;
- фоновое оформление игровых учебных заданий с помощью ЦОР должно способствовать единой художественной ассоциативной линии в процессе коррекционной работы;
- ведущая роль в обучении должна принадлежать педагогу, однако, решение поставленных задач в рамках слайд-шоу и других формах ЦОР доступными средствами должен осуществлять ребенок.

Создавая ЦОР, мы оцениваем его по следующим показателям:

- результативность (целесообразность) – показатель достижения детьми поставленных перед ними целей;
- эффективность – показатель снижения трудозатрат для достижения результативности;
- привлекательность – показатель степени мотивированности участников пользователей ЦОР;
- приемлемость – показатель технической и организационной возможности использования ЦОР в образовательном учреждении.

Таким образом, в нашем детском саду коррекционного вида в последние годы вводится система использования на логопедических занятиях современных информационно-коммуникационных технологий, что позволяет нам оптимизировать процесс коррекции речи детей, сделать его информационно насыщенным и интерактивным.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ
В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ****Н.Ю. АНДРЕЕВА, Н.В. ТРУСОВА**Россия, г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования**В.Г. СМЫШЛЯЕВА**Россия, с. Уйское Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Мирненская средняя общеобразовательная школа»

Современная школа в нашем обществе сталкивается с проблемой подготовки учащихся самостоятельно включать в систему профессионального выбора постоянно накапливающийся изменяющийся поток информации, развивать свои знания и умения по профилирующим предметам, творчески подходить к требованиям и изменениям рынка труда, делать свой собственный выбор профессии с учетом своих способностей и нести ответственность за него. Решение этих задач зависит от того, насколько в общеобразовательном учреждении налажена система педагогической поддержки учащихся в их профессиональном самоопределении. В процессе профессионального самоопределения подросток проходит ряд этапов, что обязывает педагогов быть последовательными в своей работе с учащимися в данном направлении и четко определять комплекс психолого-педагогических средств для формирования у подростков правильного профессионального выбора, а в целом – для формирования творчески активной личности, проявляющей интерес к окружающему миру, способной к самореализации в динамичных социально-экономических условиях, го-

товой к осознанному и обоснованному выбору своего дальнейшего жизненного пути.

В соответствии с новым Государственным образовательным стандартом выбран ориентир на становление таких личностных характеристик выпускника, как:

- активность и заинтересованность в познании мира, осознание ценности труда, науки и творчества;

- умение учиться, осознание важности образования и самообразования для жизни и деятельности, способность применять полученные знания на практике;

- социальная активность, уважение закона и правопорядка, способность соизмерять свои поступки с нравственными ценностями и осознавать свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;

- способность уважать других людей, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

- способность осознанно выполнять правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;

- способность ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Одним из важных этапов в процессе формирования личности является профессиональное самоопределение школьника.

Проблема профессионального самоопределения представлена во многих отечественных и зарубежных исследованиях. Вопросами профессионального самоопределения занимались такие известные отечественные ученые, как Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Е.И. Головаха, Е.М. Иванова, Т.В. Кудрявцев, И.Ю. Кузнецов, В.Ф. Сафин, Ю.К. Стрелков, С.Н. Листякова, В.Д. Шадриков и другие.

Сложившееся понимание профессионального самоопределения как составляющей общего процесса развития личности предполагает взаимодействие двух систем. С одной стороны – это личность как сложнейшая саморегулирующаяся система, с другой – система педагогических условий, способствующая профессиональному самоопределению старшеклассника. Профессиональное самоопределение в отечественной науке понимается и как компонент личностного новообразования старшего школьного возраста, и как длительный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение можно рассматривать как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональ-

но-трудовой сфере и процессу самореализации через согласование внутрличностных и социально-профессиональных потребностей [6].

Е.А. Климов определяет профессиональное самоопределение как деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда [2, 3].

Л.И. Божович понимает самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего [1].

Л.И. Митина рассматривает профессиональное самоопределение учащихся как важную часть личностного самоопределения, как определение своего участия в той или иной профессии, с одной стороны, и как определение места профессии в своей жизнедеятельности – с другой [5].

В современной психологии профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностной системы своих базовых отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических возможностей, разработка профессиональных, жизненных планов и намерений, становления реалистического образа профессионала.

В психологических исследованиях, посвященных изучению динамики этого процесса, было установлено, что в нем достаточно отчетливо выделяются четыре стадии, каждой из которых соответствует свой психологический критерий.

Первая стадия профессионального становления личности связана с зарождением и формированием профессиональных намерений под влиянием общего развития личности и первоначальной ориентировки в различных сферах трудовой деятельности труда и профессий.

Психологическим критерием успешности прохождения этой стадии является соответствующий общественным потребностям (требованиям рынка труда) и потребностям самой личности выбор профессии или специальности.

Вторая стадия – это период профессионального обучения воспитания, то есть целенаправленной подготовки по избранной профессиональной деятельности и овладения всеми тонкостями профессионального мастерства.

Психологическим критерием успешного прохождения этой стадии является профессиональное самоопределение личности – формирование отношения к себе как к субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств (профессионально важных качеств).

Третья стадия связана с активным вхождением в профессиональную среду, отражающим переход учащегося к новому типу деятельности – к профессиональному труду в разных его формах в условиях реального производства, выполнение служебных обязанностей и т.п.

Психологическим критерием успешного прохождения данной стадии служит активное овладение профессией в условиях реального процесса и производственных отношений, нахождение себя в системе трудовых коллективов.

Четвертая стадия предполагает полную или частичную реализацию профессиональных устремлений и возможностей личности в самостоятельном труде.

Психологический критерий успешного прохождения этой стадии – степень овладения операциональной стороной профессиональной деятельности, уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, отношения к труду, мера мастерства и творчества [5].

В процессе формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению необходима педагогическая поддержка как система средств, направленная на развитие субъектности подростка. Педагогическая поддержка – это превентивная и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию учащегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением в профессиональном самоопределении.

Прежде чем оказать поддержку подростку в профессиональном самоопределении, необходимо осознать цель и смысл оказания помощи, чётко представлять перспективы и ограничения развития личности в зависимости от выбора профессии и дальнейшего профессионального образования. Недостаточно дать рекомендации учащемуся, какая профессия подходит; необходимо обеспечить условия, стимулирующие рост человека, в результате чего обучающийся сам мог бы взять на себя ответственность за тот или иной профессиональный выбор. Одним из таких условий должен стать образовательный процесс, ориентированный на развитие у школьников готовности к личностному и профессиональному самоопределению [6].

Поддержать учащегося – значит оказать ему в той или иной форме помощь: прямую, непосредственную или опосредованную; педагогическую, психологическую или социальную; индивидуальную, групповую или общую.

В процессе взаимодействия педагога и учащегося осуществляются:

– поддержка того, что актуально присутствует у учащегося, что потенциально возможно находится в зоне его ближайшего развития;

– построение условий, способствующих переведению того, что поддерживается, в деятельность самого учащегося;

– обнаружение собственных проблем и придание им (через взаимодействие со взрослым) развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Система средств педагогической поддержки предполагает выделение следующих педагогических условий:

– целостность (используемые средства должны представлять целостную систему);

– систематичность (отобранные средства в методы должны применяться систематически, так как эпизодическое использование не дает необходимого эффекта);

– целенаправленность (подбор форм и методов в зависимости от конкретных задач занятия);

– диагностичность (проведение диагностики личностных изменений и коррекции на этой основе индивидуального образовательного маршрута учащегося);

– диалогичность (общение в образовательном процессе строится на основе эмпатии, сопереживания другому, обмена личностными смыслами, доброжелательности, свободы выбора в различных ситуациях);

– контекстность (образовательный процесс должен строиться с учетом контекста будущего профиля обучения и будущей профессиональной деятельности);

– вариативность (подбор системы средств с учетом индивидуальных личностных особенностей учащихся);

– динамичность (чередование в пределах изучения одной темы различных типов и методов организации диалогического взаимодействия).

А.Р. Муратова выделяет следующие этапы педагогической поддержки:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с учащимся, вербализация постановки проблемы (проигрывание ее с учащимся), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости для ребенка.

2. Поисковый – организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию со стороны.

3. Договорный – проектирование действий педагога и учащегося (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

4. Деятельностный: а) действует сам учащийся: со стороны педагога – одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы; б) действует сам педагог: координация действий специалистов, прямая безотлагательная помощь учащемуся.

5. Рефлексивный – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения.

Организация психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения подростков включает следующие направления работы:

1. Аналитико-диагностическое, которое подразумевает психолого-педагогическое исследование учащихся, диагностику общих и частных проблем, подготовку психолого-педагогического заключения и рекомендаций. Оно реализуется через следующие мероприятия:

– мониторинг профессионального самоопределения учащихся относительно выбора профиля обучения и пути дальнейшего образования с целью оценки эффективности педагогических воздействий в процессе предпрофильной подготовки;

– изучение индивидуальных особенностей личности учащихся, выявление профильных и профессиональных интересов, мотивов выбора и т.д. с целью осуществления индивидуального подхода, выработки индивидуальной образовательной траектории учащегося.

2. Просветительское направление, которое включает различные мероприятия, направленные на обеспечение учащихся знаниями, необходимыми для адекватного выбора профиля обучения и пути дальнейшего образования.

Данное направление складывается из действий по формированию у учащихся умений и навыков образовательной и самообразовательной деятельности в профессиональном направлении.

3. Консультативное направление, которое предполагает взаимодействие педагогов с различными группами учащихся, включающее консультирование участников предпрофильной подготовки по вопросам развития, обучения, профессионального самоопределения с целью реализации индивидуального подхода в системе предпрофильной подготовки; консультирование по конкретным личностным проблемам, возникающим в процессе предпрофильной подготовки с целью повышения её эффективности. Консультирование может осуществляться в индивидуальной и групповой форме.

4. Организационное направление включает:

- организацию проведения курсов по выбору, профессиональных проб;
- координацию деятельности субъектов педагогической поддержки;
- проведение комплексных исследований проблем учащихся;
- проблемные обсуждения в процессе реализации намеченных планов и совместные экспертизы результатов проделанной работы;
- привлечение нужных специалистов для оказания помощи учащимся по решению их проблем;
- экспертизу курсов по выбору, проектов, пособий, условий образовательной деятельности, профессиональной деятельности специалистов учреждений дополнительного образования [7].

Развитию личности, ее осознанному и ответственному профессиональному самоопределению будет способствовать осуществление такой педагогической поддержки, которая, прежде всего, создает условия для реализации потребности учащихся в самопознании и обеспечивает её необходимым инструментарием.

Самопознание – это систематический, глубокий и комплексный процесс, проходящий по таким направлениям, как:

- изучение собственных психологических и личностных качеств с использованием психологического инструментария;
- самооценка учащегося, которая формируется путем сравнения себя с другими людьми и сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности. Адекватная самооценка позволяет правильно поставить жизненные цели, заниженная самооценка приводит к тому, что человек начинает находить в каждом деле непреодолимые трудности, умеренно завышенная самооценка стимулирует активность личности;
- рассмотрение самопознания в связи с процессом самовоспитания (самонаблюдение в процессе образовательной деятельности, анализ фактов собственной жизни; самоанализ - критическая оценка фактов, соотнесение их с определенными ценностями; самоиспытание интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, особенностей темперамента и физических возможностей). Важным источником самопознания является анализ критических отзывов товарищей, знакомых, педагогов и других людей. Чуткость к высказываниям со стороны – важный показатель зрелости личности.

Самопознание способствует саморазвитию личности подростка, в том числе и в плане профессионального самоопределения.

Таким образом, для того чтобы подготовить подростков к сознательному выбору профессии, необходима педагогическая поддержка

как система средств, направленная на развитие субъектности подростка, в которой необходимо учитывать все этапы и реализовывать все ее направления с целью создания внешних и внутренних условий социально ценной активной деятельности в профессиональном самоопределении подростков.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1985.
2. Климов, Е.А. Выбор профессии / Е.А. Климов, С.Н. Чистякова. – М., 1988.
3. Климов, Е.А. Как выбирать профессию: кн. для учащихся старших классов средней школы / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990.
4. Кудинов, В.В. Новые образовательные результаты у учащихся: диагностика и условия: учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / В.В. Кудинов, А.А. Ленкова; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – 132 с.
5. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
6. Лесовик, И. Педагогическая поддержка старшеклассников в профессиональном самоопределении / И. Лесовик // Образование. – 2006. – № 18 (140).
7. Муратова, А.Р. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в предпрофильной подготовке [Электронный ресурс] / А.Р. Муратова. – URL: http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/psichologo-pedagogicheskaya_podderzhka_professionalnogo_samoopredeleniya_uchschichsya_v_predprofilnoy_podgotovke.html.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ В АСПЕКТЕ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Ю. БАРАНОВА

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

Проблема индивидуализации обучения школьников на протяжении десятков лет остается актуальной в педагогической науке и практике. В условиях перехода системы общего образования на федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся планируемых результатов освоения основных образовательных программ становится индивидуализация обучения. 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, выделения показателей их эффективности. 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 комплекс условий, обеспечивающих их достижение. Перед образовательным учреждением в условиях введения ФГОС общего образования стоит задача определения стратегий индивидуализации. Разработку таких стратегий целесообразно осуществлять на основе изучения социального заказа, познавательных возможностей обучающихся, а также системного анализа ресурсного обеспечения.

Очень важно для стратегического управления процессами индивидуализации обучения определиться с содержанием этого понятия.

Индивидуализация обучения – это «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [9, с. 201]. Индивидуализация, кроме того, предполагает учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того какие особенности и в какой мере учитываются [8, с. 86].

К особенностям учащихся, которые в первую очередь учитываются при индивидуализации учебной работы, относятся:

- обучаемость, как общие умственные способности, а также специальные способности;
- учебные умения;
- обученность, которая состоит, как из программных, так и вне-программных знаний, умений и навыков;
- познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации).

Через индивидуализацию обучения возможна реализация следующих целей:

- формирование у учащихся универсальных учебных действий (далее – УУД) на уровне «выпускник получит возможность научиться»;
- расширение и углубление знаний учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей;
- формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учиться;
- создание предпосылок для развития интересов и специальных способностей ребенка;
- обеспечение учета познавательных интересов обучающихся и побуждение новых;
- повышение и поддержание учебной мотивации;
- воспитание личности в широком значении этого понятия.

Процессы индивидуализации обучения в современной системе образования определяются в соответствии с законом «Об образовании», Типовыми положениями об образовательных учреждениях по всем уровням управления. Так, на федеральном уровне обеспечивается регламентация форм обучения (с возможностью организации сети классов различной направленности, с возможностью особой организации образовательного процесса). Кроме того, нормативно-правовые аспекты проблемы индивидуализации обучения определены в Концепции профильного образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа, Федеральной целевой программе развития образования на период 2011–2015 годов. Требования к профессиональным компетентностям педагогических работников в части обеспечения индивидуализации обучения школьников определены в новом квалификационном справочнике и квалификационных характеристиках работников образовательных учреждений.

На региональном уровне регламентация процессов индивидуализации обучения включает процедуры установления нормативов подушевого финансирования затрат на обучение всех категорий обучающихся.

Муниципальный уровень предусматривает организацию методического сопровождения процессов индивидуализации обучения.

Институциональный уровень управления индивидуализацией обучения, с точки зрения обеспечения достижения обучающимися планируемых результатов освоения основных образовательных программ, является самым важным. На уровне образовательного учреждения обеспечивается:

- выявление индивидуальных особенностей обучающихся, которые будут учитываться при организации образовательного процесса;
- формирование и удовлетворение социального заказа школе на индивидуальные образовательные потребности;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных программ;
- разработка локальных актов по организации образовательного процесса с учетом необходимости реализации индивидуальных образовательных программ.

Среди форм индивидуализации обучения наиболее используемыми являются следующие:

1. Организация самостоятельной работы (задания варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, а также путем группировки учащихся внутри класса по различным признакам).

2. Создание постоянных или временных относительно гомогенных групп по какому-либо предмету или его разделу, причем учащиеся, составляющие эти группы, по остальным предметам будут заниматься в своих обычных классах.

3. Развертывание спектра программ внеурочной деятельности обучающихся.

В условиях введения ФГОС общего образования образовательное учреждение может использовать различные механизмы индивидуализации обучения.

В содержании процесса обучения такими механизмами являются:

- отбор форм, методов и приемов обучения на основе системно – деятельностного подхода;
- двухуровневая система требований к планируемым результатам освоения основной образовательной программы.

Содержание образования, в свою очередь, также позволяет использовать в качестве механизмов индивидуализации обучения индивидуальные образовательные программы, отбор учебной литературы, разработку заданий для самостоятельной работы, организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

Организация процесса обучения в образовательном учреждении также способна в той или иной мере обеспечивать индивидуализацию обучения через механизмы формирования учебных планов в части,

формируемой участниками образовательного процесса, формирования учебных групп в процессе урочной и внеурочной деятельности, составления гибких расписаний занятий, применения дистанционных образовательных технологий, регламентацию учебно-исследовательской деятельности.

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).

В реальной школьной практике при составлении ИОП, определении их количества и содержания обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями. Кроме того, учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны именно с точки зрения учения (например, общие умственные особенности). При разработке ИОП иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость или ограниченные возможности здоровья). Индивидуализация в ходе реализации ИОП реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

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 индиви-

дуализации 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 научится», «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.

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. Содержание основных из них представлено в таблице 2.

Таблица 2

Критерии эффективности управления реализацией индивидуальных образовательных программ в образовательном учреждении

Критерий	Содержание
Целевое назначение	Соответствие ИОП Требованиям к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС общего образования
Системность	Включенность ИОП в содержание основных образовательных программ общего образования образовательного учреждения
Концептуальность	Совпадение с миссией образовательного учреждения, с программой развития
Нормативность	Отражение государственного заказа к образованию
Управляемость	Наличие модели управления реализацией ИОП

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 индивиду-

лизации обучения образовательное учреждение способно решать в рамках выбранной (разработанной) стратегии, основным организационным механизмом которой является индивидуальная образовательная программа.

Литература

1. Андреева, Н.Ю. Одаренность учащихся и ее развитие в условиях образовательного процесса / Н.Ю. Андреева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2011. – № 3(8). – С. 104–108.
2. Готт, В.С. и др. Категории современной науки / В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
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. – 24 с.
4. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений (учебное пособие) / Д.Ф. Ильясов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 344 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000. – 184 с.
6. Педагогическая энциклопедия. Т. 2. – М.: Академкнига, 2004. – 456 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт в начальной школе: учеб.-метод. пособие / Н.Е. Скрипова, Л.Н. Чипышева и др. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 169 с.

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

С.Н. ОБУХОВА

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

Л.А. БУШУЕВА

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка детский сад № 413»

В современных условиях развития дошкольного образования одна из наиболее главных проблем заключается в том, чтобы сделать образовательный процесс наиболее эффективным. Для того чтобы повысить качество образовательного процесса, необходимо отбирать и использовать такие методы, технологии, формы и средства работы с детьми дошкольного возраста, которые могли бы сделать образовательный процесс более действенным, плодотворным. Модернизация дошкольного образования и выявленные в результате анализа работы педагогов недостатки определили проблему качественного преобразования планирования образовательного процесса и выработки новых подходов к его осуществлению. Планирование должно быть целостным, иметь четкую систему и отражать те направления работы, которые предполагает дошкольное учреждение в целом или каждый педагог отдельно.

Целостность педагогического процесса в ДОУ обеспечивается реализацией той или иной программы. В условиях вариативности обучения в сфере дошкольного образования разработаны разнообразные отечественные программы нового поколения, структурированные и скорректированные в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы и условиям ее реализации. На современном этапе в рамках общей стратегии модернизации дошкольного образования детей определены различные виды ДОУ и соответственно выбор используемых в них программ.

Однако опыт работы со слушателями курсов повышения квалификации показал, что выбор программ, методик и технологий, во многих ДОУ зачастую проводятся без учета специфики работы и уровня профессиональной квалификации педагогических кадров, анализа ма-

териальной базы ДООУ, контингента детей и родителей. В детских садах с приоритетным направлением работы с детьми зачастую увеличивается содержание непосредственно образовательной деятельности, что отрицательно влияет на здоровье и самочувствие детей.

Еще одной сложностью является отсутствие четких представлений у воспитателей и специалистов при определении «ожидаемого результата», то есть тех параметров, которые демонстрируют достижения детей в конце учебного года в соответствии с реализацией содержания примерной основной общеобразовательной программой.

В 90-х гг. в России активно внедрялись вариативные программы дошкольного образования: «Детство», «Радуга», «Истоки», «Развитие» и др. Педагоги ДООУ должны были уметь реализовывать содержание готовых примерных программ дошкольного образования, рекомендованных Министерством РФ.

В сегодняшней ситуации развития дошкольного образования в соответствии с ФГТ педагогический коллектив ДООУ самостоятельно разрабатывает основную общеобразовательную программу. Создание основных общеобразовательных программ ДООУ, создание рабочих программ педагогов в условиях реализации ФГТ – принципиально новый уровень сложности. Результат всей образовательной работы в ДООУ зависит от того, насколько грамотно педагоги смогут проанализировать, спроектировать и организовать образовательный процесс. Происходит усложнение деятельности дошкольного образовательного учреждения, появляются новые функции у педагогов ДООУ: проектировочная, мониторинговая, рефлексивная. Это предполагает обязательную ориентированность педагогов в законодательной и концептуальной базе системы образования, развития системного мышления, повышения уровня проектной деятельности с учетом современных требований. Успешность модернизации дошкольного образования зависит от квалифицированной деятельности педагогических кадров в ДООУ.

В условиях реализации ФГТ решение проблемы программирования образовательной деятельности педагогов ДООУ привлекает пристальное внимание педагогов г. Челябинска и Челябинской области. В дошкольных образовательных учреждениях области разработаны основные общеобразовательные программы и разрабатываются рабочие программы педагогов. Рабочая программа педагога (логопеда, руководителя изобразительной деятельности, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, психолога) способствует повышению качества образования в ДООУ, способствует достижению социально-значимых результатов образования воспитанников, стимули-

рует профессиональное развитие педагога, если ориентирована на образовательные потребности социальных заказчиков.

В связи с возникающими в практике работы дошкольных образовательных учреждений трудностями на кафедре развития дошкольного образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО была разработана программа дистанционного модульного курса «Программирование образовательной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений». Цель модульного курса: повышение уровня профессиональных умений педагогов дошкольных образовательных учреждений в программировании образовательной деятельности.

В процессе программирования образовательной деятельности педагоги приобретают следующие умения:

- выстраивать содержание рабочих программ ДООУ в соответствии с федеральными государственными требованиями;
- ориентироваться на формирование у детей необходимых качеств личности и компетенций;
- разрабатывать мониторинговые процедуры, соответствующие федеральным государственным требованиям;
- использовать разнообразные формы обучения воспитанников;
- отслеживать достигаемые образовательные результаты отдельными воспитанниками и корректировать образовательной траектории (маршруты развития) в зависимости от достижений, возможностей и интересов детей группы.

Рабочая программа для педагога ДООУ нормативный документ, основание для оценки качества образовательного процесса. Задача руководителя и педагогов дошкольного учреждения состоит и в том, чтобы своевременно определить и соотнести особенности деятельности учреждения в целом (Устав ДООУ, основная общеобразовательная программа ДООУ), и деятельности отдельных педагогов отражающих в рабочей программе ценности, цели, реализуемое вариативное содержание и средства образования.

Педагогам в ходе разработки рабочей программы необходимо учесть следующее содержание:

- виды основных образовательных программ (комплексные, парциальные), входящих в состав программно-методического комплекса организации образовательного процесса;
- виды дополнительных (авторских) программ, также входящих в состав программно-методического комплекса организации образовательного процесса, определенных основной общеобразовательной программой ДООУ;
- систему используемых образовательных технологий, методик;

- методический комплекс (методические пособия для педагога);
- дидактический комплекс (пособия для организации воспитания и обучения);
- формы образовательной работы с детьми (недельная образовательная нагрузка), предусматривающие различные организационные формы – регламентированные (совместные), нерегламентированные (совместные и самостоятельные).

Содержание образования рабочей программы также включает в себя отражение компонентов:

1. Федерального, обеспечивающего достижение воспитанником готовности к школе, а именно необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования.

2. Регионального компонента. Содержание образования можно отразить, определив образовательные задачи, расширив содержание психолого-педагогической работы с детьми, дополнив формы организации образовательного процесса. Данный компонент отражает образовательное пространство, которое обозначается понятием, например «уральский регион». Территориальными рамками являются пределы региона. Содержание и объем регионального компонента определяются климатическим, экологическим, географическим, социально-культурным своеобразием региона.

Содержание образования регионального компонента согласуется с требованиями федерального компонента, и может быть реализовано как посредством самостоятельных образовательных ситуаций, так и посредством интеграции в содержание и структуру федерального компонента. Наиболее общими сферами, определяющими структуру образовательного пространства, является природа, социум, культура. В пределах региона каждая из этих сфер обладает специфическими характеристиками, которые могут стать основой для выделения конкретных объектов изучения. В сферу «природа» входят: неживая природа, животный и растительный мир, экологическая обстановка. В сферу «социум» входят: история региона, хозяйственная деятельность, некоторые экономические, социальные отношения. В сферу «культура» входят: язык, искусство, обычаи и традиции.

Региональный компонент может включать 20% от общего содержания программы. Распределение содержания регионального компонента может зависеть от возможностей ДООУ в целом, конкретного педагога и используемой примерной основной общеобразовательной программы. В разделе «Требования к уровню подготовки воспитанни-

ков» региональный компонент может быть выделен отдельно и найти отражение в содержании системы мониторинга.

К основным структурным компонентам рабочей программы относятся: пояснительная записка, содержание образования, методические указания.

Таким образом, программирование образовательной деятельности педагогами ДООУ в соответствии с ФГТ является заданным требованием к качеству образования, которые сегодня предъявляет государство образовательному учреждению.

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДООУ

А.В. КОПЫТОВА

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

Н.А. КОЛЕСОВА

Россия, г. Челябинск,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка детский сад № 418»

В условиях современного стремительного реформирования системы образования России в целом и системы дошкольного образования в частности, в условиях введения федеральных государственных требований к основной общеобразовательной программе и к условиям ее реализации, вариативности программ, методик воспитания и обучения дошкольников, педагогических технологий организации воспитательно-образовательного процесса, требований аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений проблема кадрового обеспечения дошкольных образовательных учреждений воспитателями и специалистами высокой квалификации стоит особенно остро.

Повышению квалификации педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений придается сегодня огромное значение. Для этого есть, как минимум, две основные причины: во-первых, информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором развития общества и с этой точки зрения востребованы им, во-вторых, требования конкурентоспособности и эффективного трудоустройства

абсолютно понятны гражданам и являются мощным мотивом для их образования.

В основу качества и эффективности повышения профессиональной квалификации сегодня заложены принципы: непрерывности, опережающего обучения и мотивационной готовности педагога к инновационной деятельности.

Осуществление профессиональной подготовки кадров на основе принципа непрерывности понимается как постоянное приобретение, применение и совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков, соответствующих склонностям и способностям индивида, на основе целенаправленного поэтапного чередования, взаимопроникновения и взаимообогащения обучения и собственной трудовой деятельности.

В современных условиях педагогу нужно обеспечить профессиональное сопровождение его развития не эпизодическим повышением квалификации, а постоянной, четко организованной, каждодневной методической поддержкой.

Наряду с принципом непрерывности актуален также принцип опережающего обучения, предполагающий повышение профессиональной квалификации каждым работником образования по разным направлениям деятельности и через разные формы обучения. Методическая работа рассматривается не только как служба корректировки ошибок в деятельности педагога, но и как оказание реальной, действенной и своевременной помощи педагогам для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Принцип мотивационной готовности педагога к инновационной деятельности. Проблемы профессионального становления и совершенствования педагогического мастерства говорят о том, что в стратегии профессионального совершенствования в качестве ключевой установки должно присутствовать положение о формировании готовности педагога к инновационной деятельности и специальной подготовке к внедрению достижений педагогической науки и инновационных технологий в практику.

Рассмотрим некоторые основные и инновационные формы методической работы.

Объединяя формы и методы работы с педагогическими кадрами в единую систему, нужно учитывать их оптимальное сочетание между собой. Хочется напомнить, что структура системы для каждого дошкольного учреждения будет разной, неповторимой. Эта неповторимость объясняется конкретными для данного учреждения как органи-

зационно-педагогическими, так и морально-психологическими условиями в коллективе.

Педагогический совет является одной из форм методической работы в дошкольном образовательном учреждении. Педагогический совет в детском саду как высший орган руководства всем воспитательно-образовательным процессом ставит и решает конкретные проблемы дошкольного учреждения.

Из разнообразных форм методической работы в детском саду особенно прочно вошла в практику такая форма, как консультирование педагогов. Консультации индивидуальные и групповые; консультации по основным направлениям работы всего коллектива, по актуальным проблемам педагогики, по заявкам воспитателей и т.д.

Семинары и семинары-практикумы остаются самой эффективной формой методической работы в детском саду.

Руководителем семинара может быть заведующий или методист, приглашенные специалисты. К проведению отдельных занятий можно привлекать воспитателей, специалистов, медицинских работников. Главной задачей семинаров-практикумов является совершенствование умений педагогов, поэтому обычно их ведут воспитатели, имеющие опыт работы по данной проблеме.

Семинар не ограничен определенными рамками времени и не связан с постоянным местом проведения. Семинар можно считать эффективным, если он помогает быстро и своевременно вносить изменения в учебно-воспитательный процесс.

У каждого воспитателя свой педагогический опыт, педагогическое мастерство. Выделяют работу воспитателя, добивающегося наилучших результатов, его опыт называют передовым, его изучают, на него «равняются». Передовой педагогический опыт – это средство целенаправленного совершенствования учебно-воспитательного процесса, удовлетворяющее актуальные потребности практики обучения и воспитания.

Передовой педагогический опыт помогает воспитателю изучить новые подходы к работе с детьми, выделить их из массовой практики. В то же время он пробуждает инициативу, творчество, способствует совершенствованию профессионального мастерства. Передовой опыт зарождается в массовой практике и является в какой-то степени ее итогом.

Практика показывает, что изучение, обобщение и внедрение педагогического опыта является важнейшей функцией методической работы, пронизывающей содержание и все ее формы и методы. Значение педагогического опыта трудно переоценить, он обучает, воспитывает,

вает, развивает педагогов. Будучи по существу теснейшим образом связан с прогрессивными идеями педагогики и психологии, основанный на достижениях и закономерностях науки, этот опыт служит наиболее надежным проводником передовых идей и технологий в практику дошкольных образовательных учреждений.

Следующая форма – работа над единой методической темой. При правильном выборе единой методической темы для всего дошкольного образовательного учреждения эта форма делает целостными все другие формы работы по повышению мастерства воспитателей. Если единая тема действительно способна увлечь, захватить всех педагогов, то она выступает и как фактор сплочения коллектива единомышленников. Существует ряд требований, которые необходимо учитывать, выбирая единую тему. Эта тема должна быть актуальной и действительно важной для дошкольного учреждения, с учетом достигнутого им уровня деятельности, интересов и запросов педагогов. Должна быть тесная связь единой темы с конкретными научно-педагогическими исследованиями и рекомендациями, с педагогическим опытом, накопленным практикой работы других учреждений. Эти требования исключают изобретение уже созданного и позволяют внедрять и развивать все передовое в своем коллективе. Сказанное не исключает и такого подхода, когда коллектив сам проводит опытно-экспериментальную работу и создает необходимые методические разработки.

Самообразование – это самостоятельное приобретение знаний из различных источников с учетом интересов, склонностей каждого конкретного педагога. Как процесс овладения знаниями оно тесно связано с самовоспитанием и считается его составной частью. В процессе самовоспитания у человека развивается умение самостоятельно организовать свою деятельность по приобретению новых знаний.

Результатом этих и других видов работ педагога является процесс рефлексии полученного опыта и на его основе – построение нового опыта.

Работу по управлению процессом повышения квалификации педагогических кадров дошкольного учреждения необходимо проводить с позиции научного менеджмента, что на сегодняшний день является действенным средством достижения конкурентной стратегии образовательного учреждения, структурировать и систематизировать механизм его реализации при внедрении в практику модели управления процессом повышения квалификации педагогов. Это будет способствовать как достижению дошкольным образовательным учреждением, в целом, конкурентных преимуществ, так и получению каче-

ственного и персонально ориентированного маршрута развития профессиональных компетенций педагогов.

МУЗЕЙ МИРА КАК ЦЕНТР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ)

Л.И. АЛФЕРОВА, Г.М. АНДРЕЕВА

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 76»

И.В. ЛАТЫПОВА

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

В настоящее время все более очевидным становится тот факт, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи культур. В отсутствие взаимопонимания возник конфликт между двумя великими державами, в результате чего России пришлось пережить страшную войну, 68-летие Победы которой мы будем праздновать 9 мая.

Именно во избежание распрей и войн мы создали в нашей гимназии Музей Мира, основная цель которого – формирование мостов дружбы между народами на нашей планете, а также помощь в решении конфликтов, противоречий ненасильственным путем. Музей способствует расширению знаний о культурах других стран, восстанавливается стремление жить в мире со всеми народами, а также происходит социокультурное развитие личности учащихся, поскольку характерной особенностью нашего времени является интерес к проблемам национальных культур, корням и истокам, которые их питают, к истории разных народов.

Наша задача – воспитывать духовно развитых, социально активных россиян, которые уже завтра впишут новые славные страницы в историю нашей страны; воспитывать достойных преемников великих традиций трудовой доблести, мужества и милосердия, которыми во все времена славилась наша Родина.

Создав в 2006 году Музей Мира, как центр духовно-нравственного, гражданско-патриотического и эстетического воспитания, мы стараемся привлекать как можно больше учащихся ко всем видам коммуникации (рис. 1):

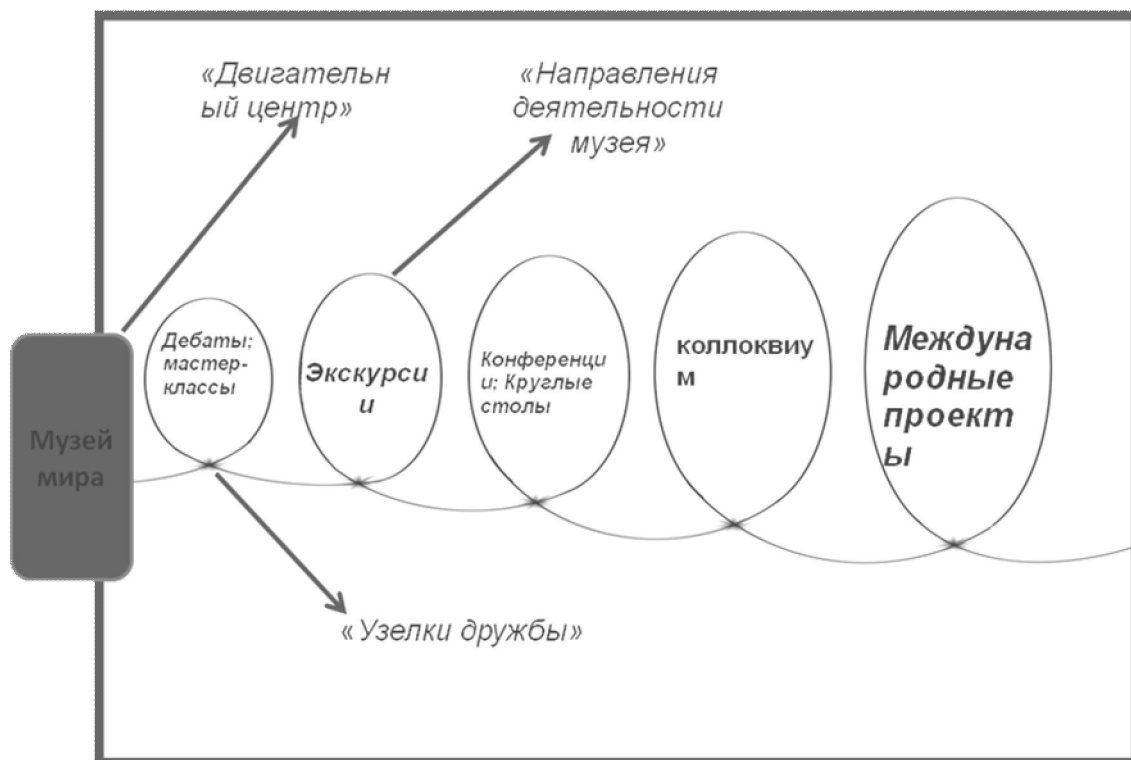


Рис. 1. Музей мира

- Круглые столы «Мир зависит от тебя».
- Дебаты «Что значит быть человеком в гражданском обществе».
- Форумы (на базе ЮУРГУ БРИК).
- Конференции «Охрана окружающей среды».
- Семинары (Кемберлин Уильямс, вице консул по вопросам образования и культуры, штат Флорида, США).

Новым способом межкультурного общения мы считаем создание международных проектов, они позволяют реализовать скрытые грани человека, использовать его потенциал.

Проекты необходимы – только объединившись можно решать проблемы мирным, ненасильственным путем.

В нашем Музее более 200 экспонатов, привезенных из различных стран. Это часы из Конго, амфоры из Греции, сари из Индии, веер из Китая и другие.

Но за всеми этими предметами стоит более глубокое знакомство с каждой страной, с ее культурой, историей, а также продолжительные контакты, что помогает строить дружеские отношения со всеми народами.

Мы представили модель гармонии Мира в виде дерева (рис. 2) – «От корней культур к гармонии Мира».



Рис. 2. Гармония мира

Корнями этого дерева является культурное наследие, ствол – это направление деятельности Музея переписка, поисковая деятельность, создание международных проектов, сотрудничество с общественными организациями, ветви дерева – направление в работе музея (переписка, поисковая деятельность, создание международных проектов, сотрудничество с общественными организациями, работа с календарем гармоничной эры и др.), плоды дерева – это страны, с которыми установлены контакты и дружеские отношения, с которыми произошло более глубокое знакомство.

Культурные ценности разные в разных странах, но ценности, на которых строятся наши отношения – одинаковые.

Отзывчивость, дружелюбие, толерантность.

Наша цель – поддерживать их, опираться на них, чтобы они помогли решить все конфликты на Земле ненасильственным путем.

Мы долгое время вели переписку со штатом Джорджия из США. Сделав анализ писем, мы составили таблицу основных духовных ценностей у американских и российских учащихся. Из нее видно, что моральные качества одних и других учащихся одинаковые.

Ежегодно к нам в школу приезжают студенты – волонтеры из разных стран. Они проходят стажировку в России, принимают участие в глобальной образовательной среде, создают совместные проекты.

Уже на протяжении 6 лет в нашей школе проходят практику студенты из Китая, Индии, Бразилии, Турции, Польши, Африки, Гре-

ции и других стран. Это молодые, талантливые, глобально мыслящие молодые люди. Энтузиазм и целеустремленность стажеров оживляет работу в школьном коллективе, мотивирует учеников на приобретение глубоких знаний о культурах стран.

Список волонтеров, проходивших практику в нашей школе, на базе Музея Мира.

1. Lulu. КНР. Международный проект «Сохраним планету для потомков». Продукт: манифест совместных действий по охране окружающей среды.

2. Leonardo Du Bois Georgios. Греция. Проект «Возможности, которые дает нам изучение иностранных языков».

3. Natan Brugmaro. Бразилия. Проект «Организация внеурочной деятельности».

4. Leticia. Бразилия. Проект «Роль телевидения в формировании сознания подростков».

5. Violette Lin Xiaoshuang. Китай. Проект «Реклама-двигатель прогресса».

6. Shweta Metha, Nishant Angaria, Dhruv Bhatia. Индия. Проект: Молодежный коллоквиум «Актуальные вопросы сотрудничества в странах БРИК».

7. Stiven. Западная Африка, Гана. Проект «Дружба не знает границ».

8. Michle. КНР. «Образование-ключ к успеху».

– Благодаря культуре человеческих взаимоотношений.

– Благодаря гармонии с окружающим нас миром.

– С помощью создания международных проектов.

– С помощью мероприятий проводимых в музее.

Мы стараемся воспитывать стремление жить в мире, согласии со всеми на Земле, учим общаться, адаптироваться в современном мире, воспитываем ценностные качества, такие, как интеллект, творчество, коммуникабельность, толерантность, способствуем реализации личности каждого ребенка.

В основе любого волонтерского движения старый как мир принцип: хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому. Этот принцип понятен и близок всем тем, кому знакомо чувство справедливости, кто понимает, что сделать жизнь общества лучше можно только совместными усилиями каждого из его членов. Цели и задачи волонтерского движения декларация определила как достижение мира, свободы, безопасности и справедливости для всех народов и признала право каждой женщины, мужчины или ребенка участвовать в организации волонтерского движения. Сегодня по всему миру насчи-

тываются сотни тысяч движений волонтеров, как небольших региональных, так и крупных, имеющих профессиональный международный статус, работающих под эгидой ООН и ЮНЕСКО. Цели волонтерских движений различны. Но основной принцип для каждого движения волонтеров, будь то команда из нескольких человек или сложно разветвленная система с представительствами, в большинстве стран мира един. Он заключается в оказании добровольной бескорыстной помощи тем, кто в ней нуждается. Почему люди идут в волонтеры? У каждого свои причины, и немногие изъявляют желание откровенно о них говорить. В основном, это дело совести каждого человека, но кроме морального удовлетворения, которое приносит безвозмездная помощь ближнему, движение волонтеров дает целый ряд преимуществ, особенно молодежи. Это и новые знакомства, и приобретение новых профессиональных навыков, знаний, и даже возможность сделать неплохую карьеру. Многие еще относятся к волонтерскому движению в России недоверчиво, памятуя о добровольно-принудительном характере общественной работы в нашем недавнем советском прошлом. Несколько тормозит развитие волонтерского движения в нашей стране инертность общества, отсутствие привычки к гражданской инициативе – недоброе наследие советской государственности. Но, несмотря на эти сдерживающие факторы, развитие волонтерского движения у нас протекает очень интенсивно. Создаются новые организации, собираются средства, реализуются проекты. Конечно же, наше волонтерское движение учитывает и мировой опыт.

Волонтерское движение в школе имеет огромное нравственно-воспитательное значение. Это гарантия того, что наши дети вырастут открытыми, честными, в любую минуту готовыми на бескорыстную помощь ближнему.

Литература

1. Воеводина, Н. Из опыта по воспитанию в духе интернационализма и взаимопонимания / Н. Воеводина // Методы, приемы и технологии в педагогике ненасилия: сб. науч. ст. и материалов 20-й Всероссий. науч.-практ. конф. по пробл. педагогики ненасилия, Санкт-Петербург, 21 апр. 1999. – СПб., 1999.
2. Кон, И.С. К проблеме национального характера / И.С. Кон // История и психология. – М., 1971.
3. Массовая культура / отв. ред. В. Зверева. – М., 2005.
4. Нормативные акты ЮНЕСКО по охране культурного наследия. – М., 2002.

**ТЕХНОЛОГИЯ СЕТЕВОГО УЧАСТИЯ ПЕДАГОГОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ
ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.Д. ВЛАДИМИРОВА

Россия, г. Снежинск Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 125
с углубленным изучением математики»

Ю.Ю. БАРАНОВА

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

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 125 с углублённым изучением математики» г. Снежинска начала работу по обеспечению введения ФГОС начального общего образования с участия в апробации ФГОС в 2009 году. Новые структура, идеология и функции стандартов, системно-деятельностный подход в воспитании и обучении определили основные критерии готовности образовательных учреждений к переходу на новые стандарты. Одной из главных задач педагогического коллектива школы при переходе на новые стандарты стала задача разработки основной образовательной программы начального общего образования и основного общего образования. Для выполнения этой задачи необходимо было проанализировать условия и ресурсы образовательного учреждения и разработать технологию сетевого взаимодействия педагогов и социума в проектировании основной образовательной программы.

Причём, работу над проектированием ООП нужно было организовать так, чтобы участники этого процесса смогли рассмотреть новые образовательные результаты, спланировать пути их достижения, выявить затруднения и наметить пути совершенствования своей профессиональной компетентности. А это произойдёт только тогда, когда педагоги станут активными участниками процесса создания ООП. Ведь что такое проект?

Проект – «комплекс мероприятий, предназначенных для достижения в течение заданного периода времени поставленных задач с чётко определёнными целями». Каждый проект имеет свою специфику. Наш проект не исключение. Прежде всего, это ограниченный по

времени характер проекта: к началу 2011–2012 учебного года, а именно к 31.05.2012 г.

Цель проекта – создание технологии сетевого взаимодействия педагогов (как внутреннего, так и внешнего) в проектировании ООП НОО, а именно:

1. Разработка структуры сетевого взаимодействия.
2. Разработка алгоритма действия или процессуальной модели взаимодействия педагогов в проектировании ООП.

Работа над проектом велась в три этапа:

1 этап – подготовительный, включающий анализ существующих условий и ресурсов, составление плана-графика работы школы по подготовке к переходу на ФГОС, разработка пакета нормативно-правовых документов образовательного учреждения, составление и утверждение перспективного плана повышения квалификации педагогических работников.

Эта работа была успешно выполнена и опубликована в сборнике материалов «Обеспечение готовности школы к введению федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования» в 2010 году.

2 – практический. На 2 этапе разработки данного проекта в школе были созданы творческие рабочие группы, в которые вошли учителя начальных классов, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы и работники службы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса (учитель-логопед, психолог, социальный педагог, медработники). Это были мобильные группы, в состав которых входили педагогические работники системы дополнительного образования города, а также представители родительской общественности.

Основная образовательная программа начального общего образования первоначально включала 9 разделов, поэтому сначала был распределен временной ресурс (регламент) и разработаны технические задания для групп. Но разработать все 9 разделов в условиях ограниченного времени достаточно сложно, поэтому мы и решали вопрос, как объединить работу творческих групп. Это был следующий шаг в технологии взаимодействия. Каждый творческий коллектив начинал работать последовательно над каждым разделом программы. Этот путь более эффективный, так как внутренние взаимосвязи между разделами устанавливаются в ходе работы. Согласитесь, результат можно получить лишь тогда, когда цель ясна всем.

Регламент работы всех групп постоянно отслеживался административной группой, в которую помимо администрации школы вхо-

дили члены Совета школы и члены общешкольного родительского комитета.

Административная группа обеспечивала не только организацию сетевого взаимодействия рабочих групп внутри школы, но и организацию участия родительской общественности и педагогического сообщества в разработке отдельных разделов программы: анкетирование родителей первоклассников по организации внеурочной деятельности, осуществление на договорной основе ведения занятий по программам внеурочной деятельности на базе учреждений дополнительного образования города, разработку раздела программы коррекционной работы на ступени начального общего образования.

Технические задания творческих групп включали вид работы, сроки исполнения, форму представления результата. Организация взаимодействия в условиях групповой работы предполагала прежде всего проектирование путей реализации планов и создание благоприятной социально-психологической атмосферы в группе. В группах были назначены руководители групп, избрана аналитическая подгруппа, разработчики и критики. Алгоритм работы творческих групп был прописан в техническом задании (таблица 1).

Таблица 1

Утверждаю _____
Директор школы В.П. Овсянникова

**Техническое задание
для рабочей группы по разработке программы формирования
универсальных учебных действий обучающихся
на ступени начального общего образования
рук. Н.В. Назарова (приказ № 72 от 21.09.2010)**

№	Наименование мероприятий	Сроки исполнения	Форма представления результатов
1.	Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования:	До 28 января 2011 года	Утверждение на педсовете
-	изучение материалов «Примерной основной образовательной программы НОО»;	До 15.10.2010	Обсуждение на ШМО
-	определение универсальных учебных действий обучающихся при изучении учебных предметов:	До 30.11.2010	Выступление на методсовете
-	Русский язык Литературное чтение	До 15.12.2010	Обсуждение на ШМО
-	Математика	До 25.12.2010	
-	Английский язык Информатика	До 25.12.2010	
-	Окружающий мир	До 25.12.2010	

-	Физическая культура	До 25.12.2010	
-	Технология	До 25.12.2010	
-	ИЗО Музыка	До 25.12.2010	
2.	Разработка раздела «Обеспечение преемственности программы формирования УУД при переходе от дошкольного к начальному и основному общему образованию»	До 20.09.2010	Обсуждение на ШМО

Чётко очерченный круг работ, согласованность и результативность участия каждого члена группы позволили коллективу выйти на 3 этап проекта с конкретным результатом.

Необходимо заметить, что промежуточные результаты работы творческих групп обсуждались на методическом совете школы, на заседаниях школьных и городских методических объединений, а также были представлены на городских семинарах-практикумах по теме «Технология разработки отдельных разделов ООП НОО» и опубликованы.

На 3 этапе проекта был также разработан план методической работы школы и перспективный план повышения квалификации педагогических работников до 2015 года. Создана модель управления реализацией ООП НОО, в разработке которой была применена та же технология сетевого взаимодействия педагогов на основе создания творческих групп.

На сегодняшний день в школе начата работа по проектированию основной образовательной программы основного общего образования: составлен план-график, проведены методический и педагогический советы, созданы творческие группы педагогов, разработаны технические задания и составлен регламент работы групп.

Таким образом, созданная ранее модель организации сетевого взаимодействия педагогов общеобразовательного учреждения при создании основной образовательной программы начального общего образования (рис. 1) сегодня функционирует и при проектировании основной образовательной программы основного общего образования.



Рис. 1. Модель организации сетевого взаимодействия педагогов ОУ при проектировании основных образовательных программ

Как и предусматривает процессуальная модель, деятельность организована одновременно с изучением Примерной основной образовательной программы основного общего образования и на основе сетевого взаимодействия педагогов со всеми участниками образовательного процесса. Информирование и опросы, анкетирование родителей обучающихся организованы через сайт школы, общешкольные родительские собрания, «Дни открытых дверей». Для педагогических работников – через практикумы, «круглый стол», школьное и городское методическое объединение, в рамках проведения методических недель и курсов повышения квалификации на базе муниципального методического центра и ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

Таким образом, главным результатом внутреннего сетевого взаимодействия педагогов по проектированию ООП является повышение профессиональной компетентности педагогических работников.

Наряду с этим следует отметить и результат внешнего сетевого участия – проведение стажировок для слушателей повышения квалификации «Педагогическая деятельность в условиях перехода на ФГОС общего образования» в рамках Федеральной целевой программы развития образования. Результаты организации сетевого взаимодействия помогли МБОУ «СОШ № 125 с углубленным изучением математики» пройти конкурсный отбор и стать базовой площадкой. При проведении стажировок педагоги школы выступают в качестве тьюторов, проводят семинары-практикумы, тренинги, деловые и ролевые игры, мастер-классы для педагогов Челябинской области и других регионов.

Немаловажным для распространения опыта работы школы по проектированию ООП становятся и публикации педагогов в методических сборниках, журналах, на сайте творческих учителей. Можно с полной уверенностью сказать, что педагогическому коллективу школы удалось разработать и апробировать технологию сетевого участия педагогов и общественности в проектировании основной образовательной программы начального и основного общего образования, которая позволяет обеспечить выполнение критериев готовности учреждения к введению ФГОС на ступени основного общего образования, а затем и на ступени среднего (полного) общего образования.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

О.В. ПЕТРОВА, В.А. КУЗНЕЦОВА

Россия, г. Челябинск,
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 104»

И.В. ЛАТЫПОВА

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

Школа № 104 не первый год занимается вопросами саморазвития, самореализации личности, ориентированной на толерантное поведение (далее – ССТ). Определены конкретные условия ССТ в учебно-воспитательном процессе. Но подводя итоги года, радуясь количеству побед учащихся, ярким методическим находкам учителей, понимаешь, как много еще необходимо делать, чтобы более эффективно заниматься вопросами развития детей.

На фоне успехов острее видны неудачи, проблемы. Рассмотрим некоторые. Чаще всего учитель только частично раскрывает отдельные дары природы, таланты, заложенные в некоторых детях. А остальные дети, как помочь пробудить, прорастить их таланты? А если от природы ребенок интеллектуально глух, равнодушен к знаниям, что мы учителя-профессионалы своего дела предлагаем для развития таких детей? Почему с возрастом не растет число успешных в учебе ребят, если мы их так удачно обучаем? Почему все больше детей становятся равнодушными к книгам, близким людям, другим духовным ценностям? Почему нормальный в психологическом плане ребенок, имея несколько репетиторов, не может освоить школьную программу и обескураженная неудачами сына мама просит на педсовете оставить его на повторное обучение? Почему хорошо успевающий в школе ученик, окончив школу, оказывается в жизни неуспешным человеком? Почему ..., почему?

Конечно, не все зависит от учителя; с другой стороны, вопросы развития интеллектуальных способностей, познавательного интереса труднейшие педагогике и психологии. Но, не решая их, мы оставляем наших детей один на один с их проблемами, трудностями в реальной жизни.

Что очень ценно для любого ученика, заканчивающего школу? Уметь решать сложные, жизненные проблемы, видеть их, осознавать, определять приоритетные. Другое важнейшее умение – общаться, вы-

страивать отношения, уметь чувствовать людей. В профессиональном и личностном плане необходимо умение добывать, и перерабатывать информацию Таким образом, наш идеал выпускника – личность творческая, инициативная, ответственная, толерантная, обогащенная знаниями основ наук.

Что же необходимо скорректировать в педагогической деятельности, чтобы приблизиться к идеалу?

В первую очередь необходимо внутренне для себя принять задачу развития учащегося как первоочередную, более значимую с необходимостью формировать Универсальные учебные действия (далее – УУД).

Следующий шаг – более глубокое осознание миссии своего предмета. Каждый учебный предмет имеет свое назначение. Задача учителя – суметь развить качества, свойства личности, которые могут быть востребованы, необходимы в жизни за счет изучения данного предмета.

А если вдуматься в смысл, суть, назначение образования в целом? То есть, какова миссия образования?

Образование – это производство будущего. Мы, учителя, проводя ежедневные уроки, постепенно строим фундамент будущей жизни.

Образование для каждого отдельного ребенка – это создания образа Я, своего, отличного от других.

Видение, конструирование, творение

Образа – Я,

Образа – судьбы,

Образа – жизни – вот миссия образования.

Кто я, откуда, куда я держу путь?

Чем сильнее внутри ребенка живет этот образ, тем больше желание, стремление осуществить его, тем целеустремленнее он начинает двигаться к этому будущему.

Именно смысл, осознание проекта собственного я является регулятором, мощным мотиватором развития!

А мы, учителя, часто навязываем иные смыслы, приземленные, реальные, но не затрагивающие души детей.

Но ведь можно и так поставить задачу: высший уровень творчества в школе – это творение самого себя!

А для этого надо учить конструировать собственное будущее, учить ставить цели, разрабатывать индивидуальные программы развития, личностного роста, то есть учить науке об управлении, проектировании собственной судьбы. Ребенку необходима помощь, поддержка в пробуждении, раскрытии его талантов, в умении понять себя.

Подари ребенку смысл, научи планировать, проектировать, строить свое Я, свое будущее – в этом и состоит реальный гуманизм в педагогике.

Подари смысл – звучит красиво, но не технологично. А как этот призыв осуществить в реальной практике? Из чего складывается развитие и саморазвитие?

Разнообразные механизмы саморазвития могут быть соединены в четыре фундаментальных блока-стадии:

- Самопознание.
- Саморегуляция.
- Самообразование.
- Самореализация.

Самопознание включает в качестве основы самосознание, самонаблюдение, самоизучение и самоанализ, самокритику.

Выделяя самопознание в качестве первого блока, необходимо отметить его неразрывную связь с самоорганизацией. Самоорганизация, надстраиваясь над механизмами самопознания, носит исключительно сознательный характер; внутренняя цель осознается и формируется непосредственно самой личностью, то есть происходит учет и выработка отношений к внешним целям и воздействиям, в результате чего они могут приобрести или не приобрести внутреннюю значимость для личности.

Механизм саморегуляции – самоадаптация, самокоррекция, самоконтроль и т.п.

Саморегуляция личности, выступая как сознательный и целенаправленный процесс, означает планирование, обеспечение и контроль различных форм жизнедеятельности.

Самообразование – процесс сознательного развития и совершенствования личностью своих существенных и потенциальных качеств: физических, психических, творческих, нравственных, интеллектуальных и социальных способностей с целью «достроить» себя до идеального образа целостной личности, способной к самоосуществлению.

Самообразование в такой интерпретации выступает как построение образа себя, самосозидание для полноценной, творческой самореализации. В этом случае результатом самообразования является не просто образованность как самоцель, но и самообучение и самовоспитание (рис. 1).



Рис. 1. Самообразование

Самореализация личности в широком смысле – это процесс реализации ее возможности в соответствии с волей. Самореализацию можно рассматривать и как цель, условие и результат творческого саморазвития личности в процессе обучения.

Рассмотрение составляющих процесса саморазвития дает уже более конкретную направленность мыслей, возможных действий педагога по планированию развивающего аспекта обучения.

Для дальнейшей конкретизации по сути вопроса важно определиться в базовых личностных качествах и свойствах, являющихся движущей силой развития, саморазвития.

Исходя из практического опыта работы и на основании изученных материалов по вопросам развития учащихся, такими базовыми качествами мы считаем:

- Творчество.
- Интеллект.
- Ответственность.
- Самостоятельность.

Особый интерес в этой связи представляет творчество. Анализ множества посещенных уроков показывает как мало мы, педагоги, уделяем внимание развитию именно творческих способностей учащихся.

В то же время методисты, психологи убеждают в крайней важности, ценности специально разработанных заданий, упражнений по развитию фантазии, воображению, гибкости мышления.

Творчество – важнейший способ эффективного саморазвития, определяющий его созидательную сущность.

Другой фундаментальной основой для динамичного развития личности является интеллект. Очевидно, что в условиях саморазвития больше шансов имеют те учащиеся, которые обладают более высоким интеллектом. Поэтому задача развития интеллектуальных способностей является первостепенной.

Подведем некоторые итоги технологической цепочки проектирования развития и саморазвития учащихся:

- Создание условий в учебном процессе, способствующих развитию учащихся необходимая, насущная составляющая современного урока.

- Творческое саморазвитие может и должно стать одной из главных стратегий и преимуществ современной педагогики.

- Для определения методов, способов развития, разработки технологии творческого саморазвития учащихся необходимо определиться в миссии, назначении особой роли каждого учебного предмета в развитии детей, а не только в накоплении их знаний.

- Творчество и интеллект – являются движущей силой, фундаментальной основой саморазвития. Поэтому сверхзадача каждого учителя развивать эти качества в учащихся.

Следующий шаг в осмыслении вопросов развития учащихся – это осознание роли и реализация на практике компетентностного подхода.

Реализация компетентностного подхода – путь и к развитию учащихся.

Реализация компетентностного подхода позволяет:

- согласовывать цели обучения, поставленные педагогами с собственными целями учащихся;

- повысить степень мотивации учения;

- разгрузить учащихся не за счет механического сокращения содержания, а за счет повышения доли индивидуального самообразования, переноса внимания к способам работы с информацией, групповому разделению нагрузок;

- накопить и осмыслить опыт решения проблем.

Ярко, четко определены глобальные образовательные цели в докладе международной комиссии по образованию для XXI века, в материалах ЮНЕСКО.

Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

В контексте рассматриваемой темы (развитие и саморазвитие учащихся) вопрос реализации компетентностного подхода исключительно важен, как необходимое условие личностного роста, развития учащихся.

В литературе наблюдаются разнообразные подходы к перечню ключевых компетенций. Наиболее распространенной является следующая классификация: это информационная, коммуникативная, проблемная и кооперативная.

С позиции компетентного подхода уровень образованности определяется готовностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

При таком подходе результаты образования формулируются по-новому. Традиционная формулировка результата образования – это ответ на вопрос: что нового узнает ученик в школе? В условиях компетентного подхода предполагается ответ на вопрос: чему научится ученик за годы обучения? В первую очередь учащиеся научаются решать проблемы, получают ценный опыт решения жизненных задач. И этот опыт нужен не как приложение к полученным знаниям, а как ядро, как смысл образования.

Возникает вопрос: зачем педагогическому коллективу и отдельному учителю ломать голову над сложными задачами реализации компетентного подхода? Не проще ли дождаться, когда психологи четко определят, на каком возрастном этапе, какие элементы компетенций нужно формировать, какими средствами? На этот вопрос может быть дан только отрицательный ответ. Компетентный подход реализуется в западных школах уже не первое десятилетие, и, тем не менее ученым так и не удалось определить, какие элементы ключевых компетенций в каком именно возрасте и какими именно средствами формируются. И связано это не со сложностью проблемы, а с тем, что ответить на вопрос, поставленный в такой форме невозможно в принципе, так как ключевые компетенции объективно не существуют.

Ключевые компетенции – это результат договоренности между обществом и школой о том, какие именно результаты образования общество желало бы видеть.

Вопросы целеполагания, планирования – необходимые составляющие любой деятельности, тем более они значимы при решении таких судьбоносных задач как развитие личности ребенка.

Для развития отдельных компетенций (кооперативной, проблемной) разработаны и активно используются современные образовательные технологии:

- проблемного обучения;
- ГФОУ;
- эвристической деятельности;
- индивидуализации и дифференциации обучения;
- проектной деятельности мышления;
- критического мышления.

Но при их использовании часто учителя не делают акцентов на осознании учащимися своей деятельности. Для эффективного формирования информационных, коммуникативных компетенций не разра-

ботаны специальные технологии. Самая большая трудность для учителя состоит в том, что в содержании учебного материала на современном этапе образования очень мало дается заданий на рефлексию деятельности, формирование ключевых, надпредметных умений.

Поэтому необходимо каждому учителю, определившись в конкретных целях и задачах развивать, разрабатывать, собирать по крупным имеющийся в литературе материал, апробировать его, обобщать.

Литература

1. Воровщиков, С.Г. Внутрешкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников / С.Г. Воровщиков // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября.
2. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников Книга для учителя / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-ое изд, перераб. и доп. / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
4. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 375 с.
5. Тамберг, Ю.Г. Развитие интеллекта ребенка / Ю.Г. Тамберг. – СПб.: Речь, 2002. – 192 с.
6. Тамберг, Ю.Г. Развитие творческого мышления ребенка / Ю.Г. Тамберг. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

М.А. КУЗЯКОВ

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

В Концепции модернизации российского образования определен стратегический вектор образования: «Изменение цели профессионального образования с ... подготовки узкого специалиста на подготовку профессионала, обладающего социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и специальной компетенциями (компетентностный подход в профессиональном образовании)».

Е.С. Рубинский рассматривает значимость индивидуального подхода как одного из общепедагогических и дидактических принципов и дает ее обоснование. Во-первых, принцип индивидуального подхода, подчеркивает необходимость систематического учета не только социально-типического, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого школьника. Во-вторых, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения. В-третьих, индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом, тем самым предполагается творческое развитие индивидуальности ученика [2].

В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования введено понятие индивидуализации обучения.

Представление понятия «индивидуализированный подход» в моём докладе включает в себя организацию взаимодействия педагога с учениками с позиции учета их индивидуально-личностных, характерологических особенностей, что является неотъемлемой составляющей понятия коммуникативная компетентность учителя. Также рассматриваются факторы риска и направления работы по их минимизации.

Актуализируем для себя педагогические способности учителя:

1. Конструктивная (способность проектировать личность).
2. Организаторская (способность направлять и активизировать).
3. Коммуникативная (установление взаимоотношений).
4. Гностическая (подбор содержания и способов воздействия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей).

На фоне реализации данных способностей, предметной и дидактической грамотности, учитель способен максимально эффективно организовать и образовательный процесс, и поддержать психологически комфортный климат, который, в свою очередь служат гарантом развития универсальных учебных действий.

Устойчивый психологический климат складывается из более мелких составляющих – психологических атмосфер или временных эмоциональных состояний класса, вызванных проведением или подготовкой конкретных обучающих мероприятий.

Ключевая роль здесь отводится такому феномену, как индивидуальный стиль педагогической деятельности, выбранный учителем, основываясь на оценке объективных и субъективных факторов обучения:

- 1) наличие зоны неопределенности деятельности;
- 2) выбор индивидуальной системы успешных действий.

В педагогике и педагогической психологии есть множество подразделений педагогических стилей: по роли участников, исходя из

качеств педагога и его представления о собственной роли в педагогическом процессе, по установке на цели либо процесс учения, и другие. Но вывод можно сделать один: эффективный стиль – тот, когда учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции и активизации учеников, мотивации, построения взаимодействия и индивидуализации обучения.

Итак, построение эффективного образовательного процесса невозможно без учета возрастных и психологических особенностей учащихся. Возрастная психология несет в себе огромный информационный материал о возрастных особенностях учащихся, вспомним лишь ключевое, касаемо нашей темы.

Каждый возрастной период, по мнению Д.Б. Эльконина, характеризуется своей социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и возрастными изменениями психики ребенка:

Младший школьный возраст: 7–10 лет.

Средний школьный (подростковый) возраст: 11–14 лет.

Старший школьный возраст (ранняя юность): 15–18 лет.

Педагогу надо помнить, что переход от одного периода развития к другому может протекать литически (спокойно) и критически (с кризисом). Кризис может возникать на различных этапах развития. Наиболее ярко проявляется кризис при переходе к подростковому возрасту. Именно подростковый и ранний юношеский период нам и будут наиболее интересны в контексте реализации индивидуализированного подхода.

Кризис при переходе к подростковому возрасту и тенденции, его сопровождающие, возникает как результат качественной перестройки личности подростка, когда появляется потребность во взрослости, самоутверждении, эмансипации, самовыражении. Что значительно усложняет организацию учебного процесса и снижает эффективность педагога как специалиста в случае недостаточного внимания специфике данного возраста. И, наоборот, при учете учителем новых потребностей ребенка и соответствующей помощи по реализации возможностей в учебной деятельности, «обострений» можно избежать, минимизировать их, обеспечив литическое развитие личности. Следует так же иметь в виду относительность обозначения временных границ психологического развития личности. Основываясь на многочисленных исследованиях и педагогическом опыте можно с полной уверенностью говорить о неравномерности развития личности отдельных учеников и проявление ими конфликтных, обостренных характером, тенденций как в подростковом, так и в младшем юношеском возрасте.

Уделим особое внимание понятиям характер и его акцентуации.

Характер – это совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к людям, к выполняемой работе. Черты личности проявляются в деятельности и общении и придают поведению человека специфический, характерный для него оттенок.

Характер человека – это то, что определяет его значимые поступки, а не случайные реакции на те или иные стимулы или сложившиеся обстоятельства.

Акцентуация характера, по А.Е. Личко, – это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации – как временные состояния психики – чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях.

Тип акцентуации указывает на сильные и слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать неконструктивные и психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, используя знания о них становится возможным наметить перспективы и реализовывать мероприятия по психопрофилактике. В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера:

1. Явная акцентуация. Крайний вариант нормы. Она отличается наличием достаточно стабильных черт определенного типа акцентуации характера.

2. Скрытая акцентуация. Эта степень, должна быть отнесена к обычным вариантам нормы. В обыденных, привычных условиях черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем. Однако черты этого типа могут ярко, порой неожиданно, выявиться под влиянием ситуаций, субъективно воспринимаемыми как стрессогенные.

В подростковом возрасте особенности характера часто заостряются, и могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При взрослении особенности характера остаются достаточно выраженными, но компенсируются и обычно не мешают адаптации.

В типологии акцентуаций характера А.Е. Личко выделено и описано 11 типологических портретов, которые можно выявлять с помощью теста «Патодиагностического опросника Е.А. Личко (ПДО)», который применяется в работе педагога-психолога:

1. Гипертимная. (Лидерство, частая смена увлечений, переоценка возможностей, повышенная активность, самостоятельность, склонность к риску. Экстравертированность. Постоянно приподнятое настроение, жажда деятельности с тенденцией разбрасываться, не завершать дело, повышенная словоохотливость (скачка мыслей)).

2. Циклоидная. (Эйфория: приподнятое настроение, жажда деятельности с тенденцией разбрасываться, Дисфория: преобладание пониженного настроения, сосредоточенность на мрачных и печальных сторонах жизни, склонность к депрессии, малая активность).

3. Неустойчивая. (Непоседливость, зависимость от других, внушаемость, пассивность в деятельности, стремление к праздности, безволие, склонность легко поддаваться влиянию окружающих, постоянный поиск новых впечатлений, компаний, умение легко устанавливать контакты, носящие, однако, поверхностный характер).

4. Лабильная. (Резкая смена настроения по незначительным поводам, чувствительность к чужому мнению, ранимость, раздражительность, зависимость состояния от настроения, вспыльчивость, слабый самоконтроль, конфликтность).

5. Конформная. (Отсутствие личного отношения к миру, чрезмерная приспособляемость ценой личностных жертв, не критичность поведения, несамостоятельность. Соглашательство, чрезмерная подчиненность и зависимость от мнения других, группы, недостаток критичности и инициативности, консерватизм).

6. Демонстративная. (Истероидная) (Завышенная самооценка, похвальба несуществующими достижениями, неспособность переносить удары по эгоцентризму, жажда привлечь внимание, потребность удивлять, восхищать, вызывать сочувствие, склонность к лживости, фантазированию и притворству, используемым для привлечения к себе внимания, авантюристичность, «болезненность или показные девиации» при неудовлетворенной потребности в признании).

7. Интровертированная. (Шизоидная) (Отгороженность, замкнутость, трудности в установлении контактов, эмоциональная холодность, проявляющаяся в отсутствии сострадания, недостаток интуиции в процессе общения Чуждаемые поступки, избирательное общение со взрослыми, фантазирование, малая активность).

8. Астеноневротическая. (Раздражительность, утомляемость, истощаемость, пугливость, неуверенность, тревожность, жалобы, постоянное недовольство «все плохо и все плохие», повышенная утомляемость, склонность к депрессии, ипохондрия, тревожность, нерешительность, быстрая утомляемость, раздражительность).

9. Эпилептоидная. (Вязкость, инертность, бережное соблюдение своих правил, ситуативное стремление сорвать злость на слабых. Льстивость к сильным, эгоизм, самоуверенность среди сверстников. Чрезмерная обстоятельность поступков и речи, педантичность, недостаточная управляемость, импульсивность поведения, нетерпимость, склонность к злобно-тоскливому настроению, конфликтность).

10. Сенситивная. (Мнительность, замкнутость, склонность к самобичеванию, повышенная впечатлительность, чрезмерные привязанности к родителям и друзьям. Обостренная и болезненная чувствительность, робость, стеснительность, тенденция испытывать чувство неполноценности, повышенная впечатлительность).

11. Психастеническая. (Робость, нерешительность, педантизм, повышенная чувствительность к порядку, опасения за будущее свое и своих близких, навязчивые идеи, суеверность высокая тревожность, мнительность, склонность к самоанализу, постоянным сомнениям и рассуждениям, тенденция к образованию ритуальных действий).

Выше перечислены наиболее выдающиеся характерологические особенности и поведенческие проявления. Они не исключают индивидуальности и исключительности каждой отдельно взятой личности учащегося. Необходимо отказаться от порыва определять «диагнозы» и «навешивать ярлыки». Важно научиться видеть и выделять определенные характерологические и поведенческие особенности, и руководствуясь педагогическим тактом и стратегиями, предложенными в приведенной таблице, организовывать взаимодействие, ситуативное реагирование и учебный процесс (табл. 1).

Таблица 1

Поведенческие особенности и рекомендации
по организации взаимодействия

№	Положительные качества	Провоцирующие факторы	Рекомендации
1.	Предприимчивость. Легкость общения. Активность, энергичность, выносливость. Умение вызывать доверие. Находчивость. Готовность быть ответственным.	Безделье. Ограничения выбора. Одиночество. Регламентирование деятельности. Эмоциональная ответственность. Жесткий контроль.	Разнообразие деятельности и контактов. Деятельность в коллективе. Демократический стиль общения. Ответственные поручения.
2.	Эйфория: Быстрота усвоения учебного материала. Активность, выносливость. Находчивость. Дисфория: Упорство в достижении це-	Перегрузки, притеснения, неожиданность. Физическое переутомление, истощение.	Гибкая тактика в зависимости от фазы: пока на подъеме – работаем и требуем, как на спаде – даем уместный покой.

	ли, внимание к мелочам.		
3.	Умение не переутомляться, доверчивость, открытость, услужливость.	Бесконтрольность, нецеленаправленное воспитание.	Твердое, властное руководство, строгий режим, порядок, группа с установками.
4.	Общительность, добродушие, чуткость, привязанность, увлечения – музыка, общение в компаниях.	Отвержение близких, потери, утраты.	Позиция принимающего друга-учителя. Одобрение и эмоциональная поддержка. Эмпатия.
5.	Преданность группе, консерватизм, стремление к устойчивости, уживчивость.	Отрицательный пример, группа, смена коллектива.	Позиция опекающего. Развитие критического мышления и рефлексивного поведения.
6.	Упорство, инициативность, коммуникабельность, активность, организаторские способности. Энергичность.	Публичное лишение ореола, развенчание, изоляция, серость и обыденность, рутинность.	Позиция родителя или зрителя. Игнорирование демонстративного поведения, но предоставление «сцены» – активности.
7.	Холодный ум, аналитическое и нестандартное мышление, увлеченность, способность работать в одиночку.	Насильственное помещение в группу. Эмоциональные контакты. Лидерство.	Анонимное обсуждение. Позиция учителя, разубеждающего, опровергающего неполноценность. Поддержка.
8.	Способность рассчитывать на свои силы, аккуратность, дисциплинированность, покладистость	Инвалидизация, гипер- и гипопека. Конфликты и избыточные стрессы.	Посильные требования, режим. Сбалансированное отношение.
9.	Упорство в достижении цели, пунктуальность, обязательность, выносливость, внимание к мелочам.	Отсутствие эмоционального тепла, жестокость, ущемление эгоистических интересов.	Опора на бережливость, аккуратность, способность к ручному мастерству, склонность к коммерции. Тактичность.
10.	Острое нравственное зрение, способность чувствовать внутреннюю суть, ориентация на истинные чувства.	Эмоциональная ответственность, домашняя гиперпротекция. Повышенная моральная ответственность.	Длительные разубеждения, демонстрации нужности для других, опора на интуицию, эстетические увлечения.
11.	Интересы, способность брать на себя ответственность за других, эмоциональная привязанность к матери, ответственность за дело.	Повышенная ответственность, ситуация выбора, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность.	Рациональное разубеждение. Поощрение реальной деятельности. Занятия спортом без соревнований.

Важность организации индивидуализированного подхода не ограничивается только учебной ситуацией. При игнорировании родителями и учителями особенностей, провоцировании обострений и неконструктивных отношениях, могут возникать так называемые «пубертатные поведенческие кризы» (психоподобные нарушения):

- Делинквентность (противоправное поведение).
- Токсикоманическое поведение (употребление ПАВ).
- Побег из дома, бродяжничество.
- Транзиторные сексуальные девиации (ранняя половая жизнь, подростковый гомосексуализм и др.).

Возможна так же смешенное сочетание или трансформация типов акцентуаций характера как одно из явлений в возрастной динамике развития психики. Суть этого смешения и трансформаций состоит обычно в преобразовании, присоединении или минимизации черт акцентуации у отдельно взятого учащегося, подростка. Это следует учитывать в планировании стратегии взаимодействия – она должна быть гибкой.

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 и характерологических особенностей обучающихся.

Литература

1. Константинов, Н.А. История педагогики: учебник для студентов пед. институтов. – М., 1982. – 447 с.
2. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А.А. Реана – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
3. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров / под науч. ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 640 с.
4. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / под науч. ред. И.С. Якиманской. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 140 с.

РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Ю.С. СУЛЯГИН

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

Новый социальный заказ, предъявляемый сегодня школе, определяется как задача человеческого потенциала страны, генерация нового поколения россиян – людей с новым мышлением, способных жить и трудиться в условиях модернизации и усложнения общественных, экономических и политических отношений. Именно на такую стратегию развития ориентировано отечественное образование в обозримой перспективе. Необходимо переосмысление с современных позиций целей и ценностей образования, его роли в реализации жизненных устремлений обучающихся, в становлении их успешной профессиональной карьеры. На это нацелена концепция развития образования 2020.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – принципиально новый документ. Представляют собой совокупность требований, обязательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Федеральные государственные стандарты обеспечивают:

первое – единство образовательного пространства Российской Федерации;

второе – преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

С сентября 2013 года образовательные учреждения переходят на обучение по ФГОС третьего поколения. Новые ФГОС созданы на основе анализа имеющегося опыта и современных тенденций зарубежного и отечественного образования, что вызвано временем более глубокой международной интеграции.

Внедрение ФГОС в образовательном учреждении – это, в первую очередь, управленческая задача, которая затрагивает все уровни системы образования. Вместе с тем, совершенно понятно, что успех ее

решения будет зависеть от каждого образовательного учреждения, где ведущая роль отводится руководителю и каждому преподавателю, педагогу, учителю.

Для реализации поставленных целей, каждое образовательное учреждение должно выйти на новый, более качественный уровень функционирования и развития, необходимо построить специально организованную управленческую деятельность, включающую в себя:

- анализ существующих условий, их соответствие требованиям ФГОС;

- мотивацию коллектива;

- информационное обеспечение введения и реализации ФГОС;

- организацию и планирование деятельности коллектива;

- координирование, оказание консультационной помощи, контроль реализации задач.

Хочется отдельно остановиться на понятии методическая готовность учителя к реализации ФГОС, хотя это более узкое понятие, которое есть проявление его целостной готовности к методической деятельности. Рассмотрим трехкомпонентную структуру данного понятия:

Познавательный компонент предполагает:

- наличие знаний содержания ФГОС и методических материалов, сопровождающих его введения;

- способность классифицировать и систематизировать методические материалы, сопровождающие введение ФГОС;

- способность выделять методические проблемы, связанные с реализацией ФГОС, анализировать и решать их.

Эмоциональный компонент характеризуется:

- осознанием ценности знаний содержания ФГОС и методических материалов, сопровождающих его введения;

- удовлетворенностью деятельностью по реализации ФГОС;

- признанием приоритетности субъект – субъективных отношений в процессе реализации ФГОС.

Мотивационный компонент содержит:

- интерес к методической работе, направленной на реализацию ФГОС, постановку и осознание целей методической деятельности;

- наличие мотива достижения цели реализации ФГОС;

- наличие мотивов повышения квалификации, познания, творчества, в процессе реализации ФГОС.

Процесс становления новой системы образования в России ориентированной на вдохновение в мировое образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике.

Смена образовательной парадигмы предполагает иное содержание, иные подходы, отношения, другой педагогический менталитет. Принцип вариативности дает возможность преподавателю выбирать и строить педагогический процесс по разным моделям, включая и авторские.

Арсенал образовательных технологий обширен. Их можно классифицировать:

- по организационным формам;
- по типу управления познавательной деятельности;
- по подходу к обучающемуся;
- по категории обучающихся.

Технологии разнообразны, и преподаватель ищет ту, которая ближе ему и обучающимся, с которыми он работает. Внедрение современных образовательных технологий тесным образом связано с созданием информационно-коммуникативной среды как органической составляющей образовательного пространства учебного заведения.

Данная среда включает в себя совокупность программных средств и систем, информационных систем и каналов связи.

Подробнее остановимся на компьютерных информационных технологиях обучения, которые можно применять как по отдельным темам, разделам, так и как монотехнологию (когда все обучение, управление учебным процессом, включая диагностику, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Компьютерные средства называют интерактивными, так как они способны откликаться на действие преподавателя и обучающегося, вступать с ними в диалог.

Компьютер можно использовать на всех этапах обучения и при закреплении, и повторении.

В настоящее время информационные технологии позволяют:

- представлять факты в организованном и структурированном виде;
- стимулировать и мотивировать работу обучающегося;
- объяснять теоретические знания, связывая их с задачами обучения;
- делать абстрактное конкретным;
- имитировать реальность;
- стимулировать поиск дополнительной информации;
- выбирать технические средства в зависимости от целого ряда

факторов, основным из которых является их доступность.

Конечно, создание новых учебных материалов – процедура дорогостоящая в плане затрат человеческих ресурсов, поэтому для целесообразности разработки учебных материалов рекомендуется сначала провести «инвентаризацию» имеющегося материала и посмотреть, как

его можно использовать, модифицировать для обучения. Конечно, у каждого педагога такие наработки имеются и чем толще «копилка», тем проще разрабатывать новые комплекты методических материалов.

Автор хочет представить на обсуждение результат кропотливой деятельности по разработке тестовых заданий по предмету «Информатика и информационные технологии».

Тема урока: «Представление информации».

7 «А» класс МБОУ СОШ № 7 Тольятти Самарской области.

Цели урока: образовательные:

- совершенствование умений работы по поиску информации;
- совершенствование навыков счета и вычислений;
- формирование умений исследования полученных знаний, развивающие:

- развитие алгоритмического мышления;
- развитие мировоззрения;

воспитательные:

- воспитание интереса к предмету, вооружение учащихся научными методами познания, позволяющими получить объективные знания об окружающем мире;

- воспитание личностных качеств, активности, самостоятельности, аккуратности в работе;

- подготовка учащихся в быстроизменяющемся информационном мире.

Требования к знаниям и умениям:

учащиеся должны знать:

- правила вычисления способы кодирования;
- основы кодирования по таблицам;

учащиеся должны уметь:

- составлять алгоритм кодирования;
- кодировать и декодировать информацию;
- исследовать информацию.

Оборудование: автоматизированные рабочие места учащихся.

План урока: I. Организационный момент.

II. Постановка целей и задач.

III. Повторение пройденного материала.

IV. Практическая работа.

V. Постановка и комментарий домашнего задания.

При проведении практической работы учащимся был предложен тест из 15 вопросов, которые «случайным» образом (подбор варианта осуществляется компьютером самостоятельно) выбираются из 23 вопросов предложенных преподавателем, то есть осуществляется вы-

борка без повторения. На каждого ученика тест формируется индивидуально (списывание исключается, так как ключ к тесту «плавающий»). Дается формулировка вопроса, четыре варианта ответа и предполагается модуль «помощь».

Модуль «помощь» – представлена как непосредственный ответ, последовательность действий (операций), ведущих к правильному ответу.

Пример 1. «В текстовом редакторе можно использовать один шрифт и две кнопки «Ж» и «К» для установки таких эффектов, как полужирных курсив. Сколько различных начертаний символов можно получить?»

Варианты помощи: 1) ответ – 4; 2) начертание может быть: обычным; курсивным; жирным; жирно-курсивным.

Пример 2. Для хранения текста требуется 0,25Мбайт. Сколько секунд потребуется, чтобы распечатать текст на лазерном принтере со скоростью печати 61440 сим/мин?

Варианты помощи: 1) 256; 2) – умножим $0,25 \times 1024 \times 8 =$ получим количество бит (то есть ученику дается последовательность цифр, которых он должен умножить и получить ответ),

– $N=32$ по формуле $N=2^i$, где i – количество бит на символе текста. Получаем на 1 символ приходится 5 бит,

– полученную сумму символов делим на 5 и получаем количество символов в тексте,

– переводим скорость из символов в минуту в символы в секунду, то есть $61440:60$,

– полученное количество символов делим на полученную скорость символов в секунду,

– полученный результат является конечным ответом.

Данное пробное тестирование позволяет подготовить учащихся к успешной сдаче проверочного теста. Разработанный автором тест позволяет учителю провести мониторинг качества знаний каждого учащегося индивидуально, отследить типичные ошибки, сделать анализ и коррекцию ошибок.

Результаты проверочного теста: 50% учащихся имели отличные оценки, и 50% – хорошие, эти же результаты были подтверждены итоговым тестом.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. РЫБАКОВА

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

Без максимального использования творческих возможностей человечества невозможно решать сложные научные, технические, экологические и духовные проблемы современной цивилизации. В Законе Российской Федерации об образовании говорится, что образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней. Ведется много научных споров о том, необходимо ли учить творчеству и как учить детей дошкольного возраста, но тот факт, что учить надо не вызывает сомнений.

Проблема взаимосвязи и антагонизма обучения и творчества – возникла с момента выделения педагогики в самостоятельную науку. По мнению Я.А. Коменского, надо обучать бездарных, чтобы они доставляли какую-нибудь пользу, хотя бы ремесленным трудом; надо обучать даровитых, чтобы, по чрезмерной подвижности ума, они не уदारилась во зло и не погибли бы от собственных заблуждений.

Мы поддерживаем идею Л.С. Выготского, что «обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению».

В настоящее время сложилось несколько научных подходов к пониманию процессов формирования творчества у детей дошкольного возраста. Сторонники теории «свободного воспитания» (М. Балабан, Н.А. Бердяев, А.В. Бакушинский, К.Н. Вентцель, Дж. Дьюи, В. Глоцер, Р. Риччи, Г. Кершенштейнер, К. Бюллер Ф. Шмит, А. Эренцвейг, М. Монтессори, А.А. Пинский, А.Н. Поддъяков Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, А.Н. Тубельский, Э. Фромм, Е.А. Ямбург,) категорически возражают против обучения творчеству. Ученые считают, что спонтанный характер детского творчества несовместим с обучением, можно лишь создавать условия для свободных творческих проявлений детей.

Представители второго подхода рассматривают творчество как качество личности, присущее человеку от рождения; из чего следует, что творчеству нельзя научить; оно либо есть, либо нет у человека. Представители этого направления (Б. Джефферсон, В. Лоунфельд, Н. Михайловская и др.) утверждают: творчество – это самовыражение

личности, которое развивается самостоятельно, главное требование – не мешать.

Врожденными могут быть задатки, на их основе при определенных условиях формируются творческие способности человека, черты творческой личности. (О.В. Дыбина, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, Я.А. Пономарев, С.Я. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, Б.М. Теплов, Л.В. Трубайчук, Е.А. Флерина). Исследователи третьего направления, подчеркивают, что творчество – это процесс взаимодействия человека с окружающей действительностью, творчеству можно научить и следует учить, оно не является врожденным качеством личности и формируется постепенно под воздействием воспитания и обучения.

С точки зрения Т.И. Чирковой понимая психическое развитие как диалектический процесс, правомерно не противопоставлять обучение и творчество, а видеть их взаимосвязь, взаимозависимость и взаимопереход. Мы согласны, с мнением Т.И. Чирковой, что: обучение – необходимое условие развития детского творчества; творчество – необходимый компонент, условие развивающего обучения.

Однако А.А. Мелик-Пашаев предлагает поставить вопрос по другому: чему можно и чему нельзя учить? Ведь совсем не учить равносильно, по его мнению, тому, что бросить талант на произвол судьбы. А.А. Мелик-Пашаев считает, что развивать ребенка в творческом отношении – это значит ставить перед ним творческие задачи.

В современной психолого-педагогической литературе ученые (Б.С. Братусь, С.Л. Братченко, Н.В. Виттенбек, Е.А. Глуховская, И.Е. Емельянова, С.Р. Евинзон, Н.В. Клопова, В.Ф. Копосова, И.О. Мартынюк, Л.Н. Москвичев В.Н. Мясичев, В.Ф. Овчинникова, Г.Л. Пихтовников, В.Г. Рындак, В.И. Слободчиков, Л.В. Сохинь, В.А. Тихонович, Л.В. Трубайчук) большое внимание уделяют творческому потенциалу ребенка. Творческий потенциал ребенка проявляется в его готовности и способности к самостоятельной мыслительной деятельности – в противовес подражанию, копированию. И.Е. Емельянова высказывает мнение, что у воспитателей возникают сложности в оценке потенциалов ребенка, так как «оценка субъективна и зависит от уровня восприятия «оценщика». Дети дошкольного возраста развиваются не равномерно, скачкообразно, поэтому невозможно определить показатели развития творческого потенциала в соответствии с биологическим возрастом детей. Потенциалы, как и способности, комплексны и индивидуальны.

Следовательно, узловым вопросом для педагогов дошкольного образовательного учреждения является создание условий, обеспечивающих полную творческую самореализацию личности воспитанника,

которые зависят от индивидуальных образовательных потребностей ребенка.

Такая работа организуется в нескольких направлениях:

1. Изучение ребенка (его способностей, интересов и т.д.). Диагностирование включает в себя контроль, проверку знаний, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозировании е дальнейшего развития. Каждый педагог проводит наблюдение за воспитанниками в непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности, изучает творческие работы детей.

2. Выбор индивидуального образовательно-творческого маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется исследователями (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева), как целенаправленно проектируемая дифференцируемая образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами поддержки его самоопределения и самореализации.

Применительно к дошкольному образованию точного определения индивидуального образовательного маршрута нет, но практические работники дошкольных образовательных учреждений используют этот термин. Индивидуальный образовательный маршрут дошкольника, по определению Н.А. Рофаль, – это персональный путь реализации личностного потенциала воспитанника в образовании: интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного.

По нашему мнению, необходимо конкретизировать дефиниции – индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальный творческий маршрут. Мы придерживаемся точки зрения Н. Поддъякова, что индивидуальный творческий маршрут ребенка дошкольного возраста – это процесс детского развития, обусловленный воспитанием и условиями жизни, побуждается внутренними противоречиями и их разрешением; педагогическими условиями, которые превращают деятельность ребенка, первоначально складывающуюся под влиянием взрослого, в подлинную самостоятельность.

Под выбором индивидуального образовательно-творческого маршрута мы понимаем создание специальных педагогических условий для возможности выбора способов, форм и методов обучения, позволяющих поддерживать различные образовательные и творческие интересы воспитанников. Развитие дошкольника может осуществ-

ляться по нескольким образовательно-творческим маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно.

Отсюда вытекает основная задача педагога – предложить ребенку спектр возможностей и помочь ему сделать выбор. Выбор того или иного индивидуального образовательно-творческого маршрута определяется комплексом факторов:

- особенностями, интересами и потребностями самого ребенка и его родителей в достижении необходимого образовательного результата;
- профессионализмом педагогического коллектива;
- возможностями ДОО удовлетворить образовательные потребности всех участников образовательного процесса;
- возможностями материально-технической базы ДОО.

При этом от педагога требуется пересмотр ряда привычных профессиональных позиций:

- опора на субъективный опыт ребенка;
- знание психофизических особенностей детей;
- равноправное партнерство.

Свобода творческого самовыражения и выбора творческого маршрута ребенка предполагает организационно-технологическую заданность его деятельности. Ребенок создает образовательный продукт и получает образовательное приращение тогда, когда овладевает основами креативной, когнитивной и организационной деятельности.

Поэтому задача педагога состоит не только в предоставлении детям свободы выбора, но и в обучении действовать осмысленно в ситуации выбора. Чем большую степень включения ребенка в конструирование собственного образования обеспечивает педагог, тем полнее оказывается его индивидуальная творческая самореализация.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ НЕЛИНЕЙНОЙ ДИДАКТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Л.В. ИБРАГИМОВА

Россия, г. Грозный Чеченской Респ.,
Чеченский институт повышения квалификации
работников образования

В наиболее общем плане методы нелинейной дидактики предусматривают применение в учебном процессе в системе дополнительного профессионального образования целесообразных сочетаний индивидуальных и групповых форм работы. В результате решения раз-

лично́го рода учебных задач с использованием данных форм у учителя оттачиваются умения поиска оригинальных и творческих идей, развивается способность стратегического поведения, формируются навыки принятия эффективных педагогических решений. Такой опыт неизменно сказывается на развитии методических способностей учителя, совершенствовании самостоятельности и системности его мыслительной деятельности, что, в конечном счете, способствует качественному изменению методического мышления.

Известно, что положения нелинейной дидактики получили разработку в немецкой педагогике. Считается, что используемые в нелинейной дидактике процессуальные модели составляют ядро теории самоорганизованного обучения (В. Landherr, М. Herold). Нелинейная дидактика может быть условно охарактеризована как система обучения, допускающая стохастичное использование педагогических средств. Такая непредсказуемость обуславливается возможностью выбора преподавателем и обучающимися каких-то учебных элементов или дидактических средств без острой необходимости опираться на установленные регламенты.

В основе самоорганизованного обучения, предполагающего использование нелинейных методов обучения, находятся положения теории когнитивной гибкости, в разработку которой заметный вклад внесли Р.Дж. Спиор, П.Дж. Фелтович и некоторые другие авторы. Согласно данной теории, цель обучения, по словам Р.Дж. Вержбицки, состоит в достижении возможности проектировать знания «с различных концептуальных и ситуативных точек зрения» [6]. Это позволяет, по мнению автора, исследовать подобные объекты в совершенно разных ситуациях и с различными целевыми установками [3].

Исследователи отмечают, что методы, используемые в нелинейной дидактике, дают возможность генерировать многообразие альтернативных вариантов решения поставленных задач в учебном процессе, находить обоснование выбора наиболее эффективных решений. Иными словами, нелинейность в обучении благоприятно сказывается на подходах обучаемых к обработке информации.

Теоретическое обоснование использования положений нелинейной дидактики в системе самоорганизованного обучения на примере изучения немецкого опыта получило отражение в исследовании М.В. Бондиной. Она делает упор на том, что самоорганизованное обучения представляет собой уникальную дидактическую модель, в рамках которой имеются все основания для непрерывного и последовательного совершенствования у обучающихся предметных и надпредметных компетенций [1].

Автор отмечает, что соответствующие компетенции методично формируются в процессе продвижения обучающихся по «лестнице компетенций». Такой подход весьма комфортен для тех обучающихся, которые ориентированы на «определенность» в достижении учебных целей. Напротив, для обучающихся, склонных к «неопределенности» создаются «дополнительные предложения» в виде специальных упражнений, ситуаций или заданий, выполнение которых предполагает проявления высокой степени самостоятельности [2].

Совершенно очевидно, что подобная практика организации образовательного процесса способствует развитию не только самостоятельности, но и системности, а также критичности мышления. Собственно это обстоятельство в очередной раз указывает на целесообразность применения методов нелинейной дидактики для развития методического мышления учителя. Их использование в процессе междисциплинарного взаимодействия учителей обеспечивает повышение уровня их ответственности за осуществляемое обучение, усиление деятельностной составляющей учебного процесса, создание оптимальной структуры учебного занятия за счет целесообразного комбинирования групповых и индивидуальных форм работы.

В научной литературе педалируется положение о том, что использование элементов нелинейной дидактики требует следования ряду стандартов, среди которых называются: принцип сэндвича, оргайзер учебных продвижений и кооперативные формы учебной работы (групповой пазл, пазл с партнером, дуэт темпов учения) [1, 2]. Отметим также, что данные стандарты получили дальнейшую разработку в исследованиях М.В. Бондиной, Ю.В. Подповетной, И.И. Шеломенцевой и ряда других авторов [1, 4, 5].

Не останавливаясь на характеристике указанных стандартов, тем не менее, укажем на основные положения, на которые следует ориентироваться при организации междисциплинарного взаимодействия учителей. Речь, прежде всего, идет о необходимости анализа достижений учебных целей. В ходе такого анализа специальное внимание должно быть обращено на допущенные ошибки или недостатки, нивелирование которых в дальнейшем интерпретируется как «учебные шансы». Непременным условием такого анализа является создание атмосферы доверия и поддержки. В случае использования методов совместной рефлексии учебных достижений появляется возможность оптимизации различных путей самоорганизованного обучения. Наконец, важное место должно отводиться мероприятиям по сопровождению и консультированию отдельных учителей или групп слушателей в целом.

Литература

1. Бондина, М.В. Развитие учебной культуры в контексте компетентностного подхода в современной немецкой педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Бондина. – Ростов-н/Д., 2009. – 26 с.
2. Бондина, М.В. Технологии самоорганизации в обучении как механизм развития учебной культуры учащихся (зарубежный опыт) [Электронный ресурс] / М.В. Бондина // URL: <http://www.t21.rgups.ru/> [дата обращения: 28.12.2012].
3. Вержбицки, Р.Дж. Квадрат знаний [Электронный ресурс] / Р.Дж. Вержбицки // URL: http://vakurov.ru/site/index.php?option=com_content&task=view&id=1343&Itemid=5 [дата обращения: 22.12.2012].
4. Подповетная, Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Подповетная. – Челябинск, 2012. – 47 с.
5. Шеломенцева, И.И. Формирование дивергентного мышления будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.И. Шеломенцева. – Челябинск, 2010. – 209 с.
6. Spiro, R.J. Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains / R.J. Spiro, P.J. Feltovich, M.J. Jacobson // Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale/ – NJ: Erlbaum, 1992.

КОММУНИКАЦИИ КАК ФЕНОМЕН

А.Н. АЛГАЕВ

Россия, г. Грозный Чеченской Респ.,

Чеченский институт повышения квалификации работников образования

До XIX века осмысление проблем человеческого общения осуществлялось преимущественно в рамках философии, что обуславливает устойчивый интерес представителей различных наук (логики, психологии, языкознания, педагогики, социологии, культурологии и др.) к разработанным философским научным подходам.

В настоящее время многие исследователи опираются на четыре подхода: технократический, интеракционный, интеракционистский, культурологический, социолингвистический. Охарактеризуем каждый из них.

Технократический подход связан с общей технократизацией общества, наиболее яркими его представителями являются Д. Белл, Г.М. Маклюэн, К. Шеннон и др. Каждый из отмеченных ученых разработал собственную Теорию коммуникации. Так теория информационного общества, одним из основоположников которой являлся Д. Белл, рассматривает современные технические средства информации в качестве важнейшего стимула и источника социального развития. Новые системы связи стали способны мгновенно передавать информацию практически в неограниченном объеме на любое расстояние. Но, вместе с тем, сегодня многие ученые обеспокоены тем, что в наиболее развитых западных странах технический компонент не просто доминирует, но и подавляет культурно-этическую составляющую общества [1].

Г.М. Маклюэн увидел в коммуникационных технологиях формирующую силу культуры и эволюции общества. Он полагал, что в результате электронно-коммуникативной революции человечество оказывается на пороге «раскрепощенного и беззаботного мира», в котором может стать единой семьей. В то же время он отмечал, что бурное развитие современных информационных технологий ведет к отступлению содержания на задний план, а средства ее осуществления приобретают при этом нарастающие возможности манипулирования сознанием людей.

В рамках технократического подхода получила свое развитие математическая теория коммуникации (передача сообщений в технических системах связи), возникшая на базе основополагающих трудов К. Шеннона. Рассматривая коммуникацию как систему, ученый выделил проблемы информационной передачи, которыми являются избыточность (повторение информации), шум (искажение, которое возникает при передаче сигнала), обратная связь (корректирующая информация от получателя). При изучении эффективной коммуникации важно обратить внимание на категорию обратной связи, дающей возможность учитывать разницу между целью коммуникативного действия и его результатом.

Следует отметить, что технократический подход вызывал неудовлетворенность, обусловленную его механистичностью, ограничивающей коммуникацию точкой зрения производства. Преодоление данных недостатков было связано с возникновением интеракционного подхода, который в значительной степени учитывал роль человека как субъекта коммуникации.

Согласно теориям интеракционализма, субъекты коммуникации равноправны и связаны как взаимными ожиданиями и установками,

так и общим интересом к предмету общения. Коммуникация рассматривается как реализация этого интереса с помощью передаваемых сообщений. Эффективность коммуникации состоит в сближении точек зрения коммуникатора и реципиента на общий предмет, что в свою очередь означает расширение их возможностей взаимопонимания и сотрудничества.

В связи с этим возникает новое научное направление – символический интеракционализм (Г. Блумер), согласно которому коммуникация не просто реакция, а субъективная осмысленность и направленность на других. Взаимодействия между людьми рассматриваются как непрерывный диалог, в процессе которого они осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. С данной теорией имеет преемственность этнометодология, инициированная Г. Гарфинкелем. Ее предметом являются процедуры интерпретации, скрытые, неосознаваемые механизмы социальной коммуникации между людьми. Для данного направления характерно рассмотрение сложившихся в обществе правил социальной коммуникации, регулирующих взаимодействие между людьми (когда уместно что-то сказать или промолчать, пошутить, деликатно прекратить разговор и др.). Согласно этнометодологии, нарушение данных правил может затруднить коммуникацию, даже привести к ее полному разрыву.

Во второй половине XX века стал популярен интеракционистский культурологический подход к изучению коммуникации. Теория межкультурного содержания коммуникации (Э. Холл) дает возможность уяснить эффективность коммуникативных действий, основанную на признании принадлежности коммуникантов к определенной культурной среде [2].

В теории идентичности в переговорах, предложенной С. Тинг-Туми, нашли отражение социокультурные аспекты коммуникации. Данная теория основывается на положении о том, что участники переговоров стараются сохранить идентичность во всех коммуникативных ситуациях. Этнические характеристики сторон при этом влияют на продолжительность и условия переговоров. Обычно это связано не только с культурным и национальным происхождением, но и расовыми, религиозными и лингвистическими чертами.

Наиболее полную разработку проблема социального взаимодействия получила в теориях социального обмена. Представители данного направления Дж. Хоманс, Д. Тибо, Г. Келли и др. исследовали взаимодействие, при котором каждая из сторон стремится к максимальной выгоде с минимальными затратами. К числу важнейших вознаграждений они относят социальное одобрение. Взаимно вознаграж-

даемое социальное взаимодействие имеет тенденцию к регулярности и перерастает во взаимоотношения на основе системы взаимных ожиданий. Таким образом, данная теория многое объясняет в поведении человека, основанном на принципе рациональности, однако не отвечает на вопрос о том, почему зачастую люди поступают вопреки своей выгоде.

Диалектическая теория отношений, начатая в 1980-х г.г. рассматривает различия отношений, обусловленные контекстом социально-культурных установок, взаимоотношением частного и общественного, идеала и реальности, ценностей и действий, соответствия понимания своего Я и «другого» значениям, приписываемым коммуникантами этим параметрам.

Социальный контекст коммуникации находится в центре внимания теории снижения неопределенности, предложенной в 1970-х г.г. Ч. Бергером. Согласно данной теории различные типы неопределенности (неопределенность в предварительных условиях, целевая неопределенность, неопределенность плана, аффективная неустойчивость и др.) рождают различные коммуникативные проблемы, преодолеть которые возможно благодаря определенным стратегиям коммуникации [4].

Теория управления неопределенностью (У. Гудикунст) предполагает, что люди пытаются уменьшить неопределенность в начальном взаимодействии с незнакомыми людьми. Особое внимание при этом уделяется способности предсказания поведения других и объяснения их поведения.

Кроме того, широкое распространение получила теория коммуникационного поля, согласно которой поведение людей является результатом взаимодействия сил, существующих в конкретной социальной ситуации.

Особое значение для выявления условий эффективной коммуникации имеет изучение социолингвистического подхода (Е.Д. Поливанов, Х. Карри и др.). В рамках данного направления рассматривается речевое поведение, определяемое как процесс выбора варианта для построения социально корректного высказывания. Современная социолингвистика предлагает собственные методы изучения коммуникативности: анкетирование, интервьюирование, включенное наблюдение, анонимные наблюдения над речью в общественных местах, непосредственные наблюдения над разговорной речью с последующей интерпретацией ее содержательной стороны с помощью информаторов и др. [3].

Таким образом, существующие философские подходы к пониманию коммуникации позволяют всесторонне изучать это сложное и динамичное явление человеческого бытия. Поэтому исследователям целесообразно учитывать эти аспекты и при разработке новых методик совершенствования коммуникативных умений и способностей подрастающего поколения опираться на существующие теории.

Литература

1. Белл, Р.Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы / Р.Т. Белл; под ред. А.Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 120 с.
2. Диалог и коммуникация – философские проблемы (материалы «круглого стола») // Вопр. философии. – 1989. – № 7. – С. 4–30.
3. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2005. – 615 с.
4. Соколов, А.В. Введение в теорию социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб.: СПбГУП, 1996. – 320 с.

ПОДГОТОВКА МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В «ШКОЛЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА»

А.С. КАХАРОВ

Россия, г. Грозный Чеченской Респ.,
Чеченский институт повышения квалификации
работников образования

Индивидуальная методическая система молодого преподавателя представляет собой внутренний конструкт, отражающий его представления об организации и осуществлении педагогической деятельности, раскрывающий его методические предпочтения, характер взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса и отношение к тем или иным педагогическим методам и приемам и определяющий, в конечном счете, направленность на результативную учебную работу студентов.

Проектируя методическую систему, преподаватель не просто подбирает методы, технологии и средства педагогической деятельности, а создает такой проект, который отражает одну из важнейших характеристик – целостность методической системы. Поэтому от моло-

ного преподавателя зависит, насколько выбор элементов методической системы будет обоснованным, насколько их содержательная интерпретация будет целесообразной.

Ясно, что ресурсы индивидуальной методической системы должны быть не только методически грамотно выстроены, но и отражать специфику и индивидуальное своеобразие педагогической деятельности самого преподавателя. Этот вывод явно указывает на значимость подготовки молодого преподавателя к такой деятельности. В решении этого вопроса будем исходить из того, что соответствующая подготовка молодых преподавателей должна осуществляться в условиях «Школы методического мастерства».

Работа «Школа методического мастерства» основана на положениях гуманистической педагогики. Ее суть заключается в том, что обучение есть процесс целостного становления самореализующейся личности, который основан на внутренней мотивации и полноценном общении и осуществляется посредством собственной деятельности человека [5, с. 148]. В соответствии с этим в основу учебной деятельности молодого преподавателя в «Школе методического мастерства» могут быть положены принципы гуманистической педагогики: ценностно-смысловое равенство всех субъектов обучения; способность каждого участника к построению собственного знания, к самореализации и саморегуляции; равнозначность когнитивной и эмоционально-ценностной сфер личности в учебном процессе; обучение в деятельности.

Последний принцип, а именно обучение в деятельности, является основополагающим в организации работы «Школы методического мастерства». Она является такой системой отношений, которые специально организованы через разные виды деятельности. Для полноценной подготовки молодого преподавателя к проектированию индивидуальной методической системы учебная деятельность в «Школе методического мастерства» должна быть разнообразной. Если принимать во внимание слова К.Д. Ушинского о том, что обучающийся «требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью», то при организации «Школы методического мастерства» важно предусматривать различные комбинации видов деятельности согласно целям и задачам подготовки к проектированию индивидуальных методических систем [10].

Важной чертой такой организации учебной деятельности молодых преподавателей – слушателей «Школы методического мастерства» – является их включенность в продуктивную деятельность, где нет готовых ответов и «рафинированных заданий». Психологами доказано, что продуктивная самостоятельная деятельность побуждает чело-

века к самоконтролю и самоорганизации, к коммуникативным действиям. В условиях такой организации обучения молодой преподаватель овладевает эффективными способами методической деятельности. Соответственно, знания, которые они осваивают, становятся не самоцелью, а средством, необходимым для проектирования собственной методической системы.

При этом следует сказать и о том, что деятельность взрослых обучающихся становится продуктивной, если в организации «Школы методического мастерства» используются средства активного обучения.

Понятия «активное обучение» и «методы активного обучения» в настоящее время получили широкое распространение на страницах научно-педагогической литературы. Используемый здесь термин «активность» означает деятельностное, энергичное состояние, которое вносит изменения в существующую практику. Интересно, что нередко термины «деятельность» и «активность» в психолого-педагогической литературе используются как синонимы.

Активное обучение Л.И. Мищенко, В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев определяют через использование системы содержательных форм, подходов, приемов и средств обучения, которые стимулируют творческую активность, познавательные интересы обучающихся и способствуют усвоению ими знаний и направлены на активизацию процесса профессионального обучения побуждают обучающихся к интенсивной практической деятельности [7, 8]. Психологической основой активного обучения выступают исследования в области внутренних закономерностей мышления (А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн [6, 9]).

Можно полностью согласиться с М.В. Корниловой и А.В. Копыловой, которые подчеркивают, что активное обучение в системе дополнительного профессионального образования позволяет решать задачи, которые трудно достижимы в традиционном обучении, а именно: формировать познавательные и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление обучающихся, включающее целостное представление о профессиональной деятельности; совершенствовать коммуникативные умения и навыки, способности группового принятия решений, формировать позитивное и ответственное отношение к поставленной задаче, корпоративным ценностям; овладевать методами моделирования, проектирования [4].

Анализируя перечисленные задачи, мы приходим к выводу, что методы активного обучения обладают существенным потенциалом для осуществления подготовки молодого преподавателя к проектной деятельности. Соответственно методы активного обучения

должны найти свое место в деятельности «Школы методического мастерства».

В педагогической литературе доказывается, что методы активного обучения условно можно разделить на три группы: а) дискуссионные методы (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из реальной практики); б) игровые методы (ролевые и организационно-деятельностные игры); в) тренинговые методы (тренинги на развитие коммуникации и сензитивности) [2, 3].

Есть и другие подходы к классификации методов активного обучения взрослых. Например, в основу классификации активных методов обучения Б.Ц. Бадмаев кладет степень активности и самостоятельности слушателя в процессе познавательной деятельности. В этом случае все активные методы, по его мнению, делятся на объяснительно-иллюстративные, иллюстративные, проблемные, частично-поисковые и исследовательские [1]. Здесь прослеживается, что основным признаком использования метода является нарастание активности обучающегося. В частности, последняя группа методов – исследовательские методы – является наиболее действенной, поскольку заставляет слушателя занимать активную позицию, предполагая поисковую, самостоятельную работу.

Ряд исследователей в качестве признака разделения активных методов обучения называет воссоздание (имитацию) контекста профессиональной деятельности и наличие ролей. Исходя из этого, все формы и методы активного обучения делятся на неимитационные и имитационные.

Учитывая специфику контингента обучающихся в профессиональном колледже, считаем возможным из дискуссионных методов выбрать метод проектного обучения и кейс-стади; из игровых методов – метод имитационного обучения, дидактические и творческие игры; из тренинговых методов – метод контекстного обучения и упражнения в различных сочетаниях (индивидуальные, по парам, по тройкам и т.д.).

Таким образом, активные методы обучения обладают большим педагогическим потенциалом для организации эффективной подготовки молодого преподавателя к проектированию индивидуальной методической системы. С помощью активных методов возможно максимально мобилизовать слушателей на деятельное участие в процессе обучения, а это, в свою очередь, позволит сделать обучение более результативным. Обучение в «Школе методического мастерства» обеспечивает молодому преподавателю не только обновление знаний в области проектирования, углубления и усовершенствования профессиональных умений на основе активной познавательной деятельности

в процессе обучения, но и использование их на практике, например, в ходе проектирования собственной методической системы. Определяется это, в частности, тем, что используемые при этом активные методы обучения не просто развивают творческий потенциал молодого преподавателя, а позволяют ему выступать в качестве субъекта деятельности.

Литература

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
2. Герасимов, Е.И. Практико-ориентированный подход к повышению квалификации персонала в условиях «самообучающейся организации»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.И. Герасимов. – М., 2008. – 180 с.
3. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985. – 167 с.
4. Корнилова, М.В. Активное обучение в системе повышения квалификации [Электронный ресурс] / М.В. Корнилова, А.В. Копылова. – URL: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006_03_2/pdf/127korn.pdf [дата обращения: 01.09.2011].
5. Личность: Внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб: Российская Академия образования, 1996. – 175 с.
6. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А.М. Матюшкин. – М.: изд-во КДУ, 2009. – 190 с.
7. Мищенко, Л.И. Теория и практика формирования содержания педагогического образования: на материале подготовки учителя начальных классов / Л.И. Мищенко. – М.; Курск: изд-во Кур. гос. пед. университета, 1996. – 262 с.
8. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы психологии: пособие для высш. пед. учеб. заведений / С.Л. Рубинштейн. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. – 496 с.
10. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 591 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

М.А. КУЗЯКОВ

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

В современных условиях модернизации Российского образования и реализации Федеральных образовательных стандартов очень много сказано о многоплановости роли и функции, как педагога общеобразовательного учреждения, так и специалистов сопровождения, разрабатываются и берутся к реализации индивидуализированные программы по развитию универсальных учебных действий. Однако, не уменьшается роль и участие семьи обучающихся как в меняющихся условиях образовательной практики, инновационных мероприятиях, так собственно и в динамически меняющемся мире: отношениях, приоритетах, информационных потоках, динамической несогласованности ритмов жизни поколений. Педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение семей обучающихся, в контексте просвещения, профилактики и консультирования, было и остается одним из значимых направлений работы как педагогов-психологов, так и педагогов образовательных учреждений. Эта работа основана на соответствующей нормативной базе, в рамках существующей системы образовательной практики, с опорой на принципы культурно-исторического системно-деятельностного подхода. Отработаны модели взаимодействия, комплексные модели сопровождения и алгоритм работы.

Особую важность данное направление работы приобретает в контексте базовых понятий концепции теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков.

Построение системы индивидуализированного образования невозможно без изучения и учета особенностей личности каждого отдельного учащегося. Изучение личности – это «исследование того, ради чего и как использует человек врожденные и приобретенные качества (даже черты темперамента и мышление, приобретенные знания, умения, навыки...)» (Леонтьев А.Н.). Именно в этом изучении и дальнейшей поддержке всестороннего развития потенциала в каждом

учащемся оказывает неоценимую поддержку и помощь педагогически грамотный родитель, психологически комфортные и благоприятные семейные условия.

Без вышеозначенных условий невозможна полноценная активность учащегося, о ведущей роли которой говорят теоретики культурно-исторического системно-деятельностного подхода и к чему стремятся практики в образовательном процессе. Учитываем, что в образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями. Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности.

Актуализируем, что в контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский), который положен в основу разработки современных стандартов школьного образования, идеальная форма, задающая норматив социально желаемых характеристик личности, проектирует установки, определяющие основные задачи и направления развития системы образования, в частности:

- готовность к сотрудничеству с другими людьми, доверие к другим людям, коллективизм;
- уважение других людей как неотъемлемое условие развития самоуважения человека, критического мышления, достоинства и переживания подлинности личной идентичности, возможности человека быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях;
- овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности;
- уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения.

Мы не можем, учитывая всю глубину и многоплановость означенных задач, всю сложность их реализации, минимизировать роль привлечения семьи, родителей к полноценному, партнерскому сотрудничеству. Важно, чтобы родители детей осознавали, что правильное семейное воспитание является основой хорошего образования. Ответственность лежит и на педагоге, общение с которым оказывает решающее влияние на формирование компетенций, и на родителе, поддержка и воспитание которого базово формирует всю психосоциальную организацию ребенка и её гармоничное развитие.

Специалист проводит такую работу с родителями, которая должна обеспечить им грамотность, необходимую для:

- стимулирования потенциальных возможностей ребенка;
- эмоционального и социального развития;
- снижать тревожность в общении с педагогом, сверстниками;
- учиться коммуникативной грамотности, настойчивости в преодолении сложностей и разумной конфликтности;
- развивать у детей такие качества, как общительность, активность, способность выражать свои положительные эмоции, умение вызвать доверие.

Педагог-психолог, совместно со смежными специалистами образовательного учреждения (ОУ) организует процесс просвещения и привлечения семьи.

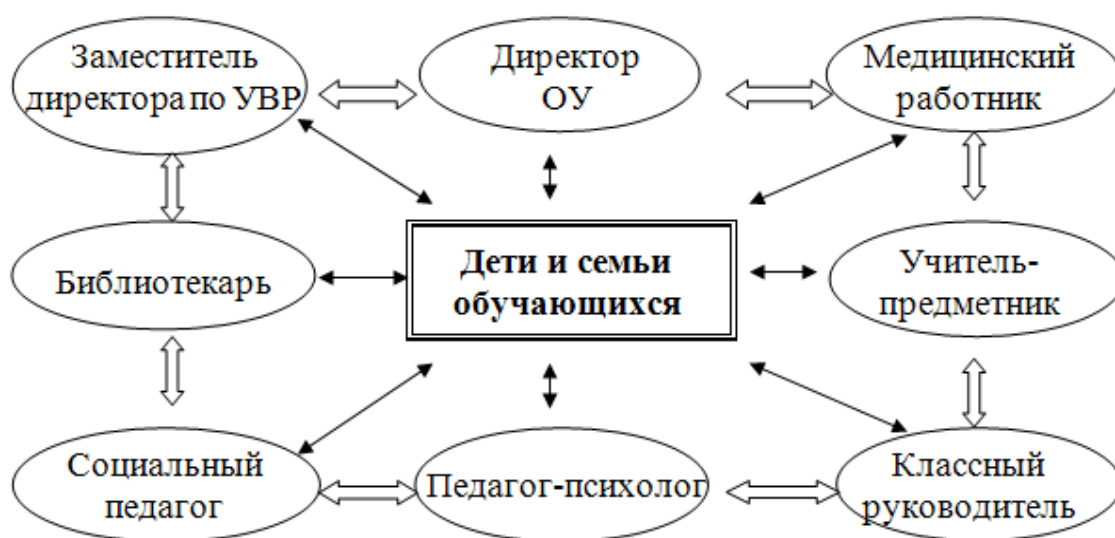


Рис. 1. Модель взаимодействия специалистов по сопровождению обучающихся на уровне образовательной системы ОУ

Каждый из участников этого взаимодействия реализует своё направление влияния, просвещения и сопровождения. Далее задействуется педагог-психолог, мотивирующий проблемных и тревожно-мнительных родителей к участию в просветительских, диагностических и развивающих мероприятиях.

По многолетнему опыту педагогов и классных руководителей становится ясным неоднозначная позиция родительской общественности к их вовлечению в школьную проблематику. К тому же по многочисленным исследованиям специалистов психологов выявлены разноплановые категории и типы семей, как общественно-социальных единиц. Мы обозначим и содержательно раскроем различные типы семей, различающиеся по родительской позиции:

1. Семья с уклоняющейся родительской позицией (встречаются часто):

- характеризующейся равнодушным отношением к ребенку;
- пассивны в общении с ребенком, к контакту не стремятся, но и не уклоняются от него;
- безучастны к проблемам ребенка, не проявляют сочувствия, отличаются уступчивостью ради собственного спокойствия;
- свойственна беспечность по отношению к опасностям, которые могут угрожать ребенку;
- отсутствует интерес к проблемам воспитания ребенка;
- педагогические знания минимальны, стихийны, обыденны;
- не могут адекватно оценить своего ребенка;
- отношение семей к ОУ безразлично.

2. Семья с отвергающей родительской позицией:

- родители вспыльчивы, неуживчивы, подозрительны по отношению к окружающим;
- ребенок воспринимается как обуза;
- оценивают ребенка отрицательно, в общении с ним конфликтны, реализуют насмешки и унижение;
- в контакте взрослый ориентируется на свои переживания и интересы, манипулирует здоровьем или финансами;
- неумение взрослого конструктивно общаться с ребенком;
- нежелание анализировать свое поведение, свои воздействия на ребенка;
- почти не контактируют с ОУ, считая, что все заботы о ребенке оно должно взять на себя.

3. Семьи, с чрезмерно требовательной родительской позицией:

- приспособливают ребенка к выработанному им образцу;
- не всегда и не в полной мере считаются с возрастными индивидуальными возможностями;
- чрезмерно контролируют, стремясь ускорить темп его развития;
- заинтересованы в ребенке, очень активно его совершенствуют, принудительно изменяют недостатки;
- не проявляют сочувствия к его переживаниям и желаниям;
- анализируя свои возможности, воззрения на ребенка, считают их единственно правильными;
- отношение к ОУ негибкое, жестко-нормативное;
- отношение к профессионализму педагогов критично.

4. Семьи с чрезмерно оберегающей ребенка родительской позицией:

- характеризуются эмоциональной концентрацией на ребенке;
- отношение к ребенку не критично и иллюзорно; они считают его совершенством;
- возрастные и личностные особенности воспринимаются как уникально-индивидуальные;
- чрезмерно опекают, предохраняют, максимально оберегают, сочувствуют ребенку;
- делают все для него и за него, ограничивают его инициативу и свободу действий, самостоятельность;
- отношения взрослых и ребенка как отношения зависимости;
- не могут адекватно объяснить причины поступков ребенка, не критичны, всепрощающие;
- тревожно и беспокойно относятся к ОУ, где находится ребенок.

5. Семьи с разумной родительской позицией.

- воспринимают ребенка как формирующуюся личность с определенными возрастными и личностными особенностями, специфическими потребностями и интересами;
- основа отношений – уважение ребенка;
- родители выражают ребенку свои чувства и переживания, определенную категоричность и настойчивость;
- умеют анализировать свои воздействия, их последствия, на ребенка, прогнозировать эффекты влияния, воспитания на него;
- отношения теплые, достаточно ровные, характеризуются адекватностью, сочувствием и участием;
- проводят совместно определенное время, занимаются с детьми, учат их социальным навыкам и нормам;
- отношение к ОУ доброжелательное с направленностью на контакт.

С целью максимальной наглядности и системности разработан алгоритм психологического консультирования семьи в рамках технологии консультирования взрослых участников образовательного процесса. При разработке алгоритма ставились следующие задачи:

1. Создание психологических условий для адекватного восприятия родителями ситуации, связанной с потребностями и необходимыми инвестициями в развитии их ребенка;
2. Создание у родителей психологической готовности к длительной работе по его развитию, становлению и воспитанию личности;
3. Способствование, поддержание и по возможности улучшение психологического климата в семье.

Алгоритм взаимодействия



Рис. 2. Алгоритм организации консультационного процесса

При налаживании контакта с первыми четырьмя категориями важно прояснить степень их пассивности в контексте взаимодействия с ОУ в вопросах воспитательной и образовательной преемственности. Говоря другим языком определится, кто является инициатором психолого-педагогического запроса: родители или само ОУ. Особенно важна активная позиция семьи в случаях, если наблюдаются осложнения в познавательной успешности, социально-психологической активности и эмоциональном неблагополучии, требующие более детального психолого-педагогического изучения и диагностирования с целью определения проблемных зон и уточнения образовательного маршрута обучающегося.

Это крайне щепетильный вопрос, который будет встречать сопротивление, протестные и отвергающие реакции у категорий семей с 1 по 4. Для максимально эффективного взаимодействия и успешности достижения взаимопонимания при переговорах следует иметь в виду следующие принципы:

Действия, усиливающие напряжение в переговорах.

1. Игнорирование в высказываниях и поведении собеседника, когда человек преследует только свои интересы, не задумываясь о другом мнении. Эмоциональное состояние, самочувствие остается без внимания («Одобрять ли Ты или нет, но сделаешь – как я сказал»).

2. Приращение личности – в высказываниях собеседника Ваши чувства, мысли, эмоции и поведение получают негативную оценку («Что за бред Вы говорите, это так просто ...»).

3. Двойственность поведения – противоречие, несоответствие слов и поведения собеседника. «Я Вас прекрасно понимаю» – а Вас не слушает. «Я рад Вас видеть», а в позе желание поскорее расстаться.

4. Перебивание собеседника.

5. Подчеркивание разницы между собой и собеседником («Меня не интересует, что у Вас случилось», «Это Ваши проблемы»).

6. Резкое убыстрение темпа беседы.

7. Избегание пространственной близости и контакта глаз с собеседником.

Действия, уменьшающие напряжение в переговорах.

1. Предоставление собеседнику возможности высказаться, помогая высказаться четко, по существу («Вы хотите сказать, что ...»).

2. Сообщения о восприятии, субъективном видении:

2.1. Партнера – в Ваше высказывании сообщается о том, как Вы видите, воспринимаете состояние собеседника на данный момент, в данной ситуации или о том, какое впечатление он на Вас производит («Сергей, мне кажется, что Вы этим очень взволнованы»).

2.2. Самого себя – в ваших словах звучит сообщение о Вашем состоянии в данный момент, или о том, как действуют на Вас его слова, эмоции, поступки. («Вика, я в недоумении от Ваших слов», «Евгений, когда Вы говорите в таком тоне, меня это раздражает»).

2.3. Хода диалога – Вы говорите о том, как воспринимается весь ход разговора, его содержание, направление, окружающая обстановка, возможности конструктивного завершения («Если мы будем говорить тише, нам будет легче друг друга услышать и понять»).

3. Подчеркивание общности с собеседником, единство целей, сходство интересов, общие достоинства и недостатки («Максим, нас объединяет желание решить, разобраться в этом вопросе»).

4. Подчеркивание значимости собеседника, его мнения в Ваших глазах («Для меня важно, что Вы, Андрей, обратили мое внимание на это упущение. Вы правы, в этом нужно разобраться»).

5. Согласие с собеседником («Да, Вы совершенно правы»).

Для овладения диалогическим общением с собеседником необходимо научиться разговаривать по вопросам; создавать возможность высказаться каждому ученику; видеть в коллективном разговоре каждого. А специалисты прекрасно понимают, что построение эффективной структуры развивающего образования невозможно без полноценного, систематического взаимодействия и компетентного контакта с семьями обучающихся.

Литература

1. Выготский, Л.С. Проблема возраста. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.

2. Гришина, Н.В. Психология конфликта – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

3. Ильясов, Д.Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие для слуш. курсов проф. переподготовки и повышения квалификации раб. образования / Д.Ф. Ильясов, О.А. Семиздралова, Л.Г. Махмутова, Л.А. Нижегородова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 344 с.

4. Крупенин, А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. – Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 1995. – 480 с.

РАЗДЕЛ 7 | Пути обновления содержания и форм организации методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении

**ОБОБЩЕННАЯ СИММЕТРИЗАЦИЯ:
РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ
ОБОБЩЕННОГО ОБРАЩЕНИЯ
(ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ)***

С.Л. БЛЮМИН

Россия, г. Липецк,

Липецкий государственный технический университет

Поиск путей обновления содержания научно-методической работы в образовательных учреждениях профессионального образования всех уровней продолжает оставаться актуальным в связи с необходимостью подготовки бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов, владеющих современными методами исследования и совершенствования технологических, социальных, общественно-политических и сопровождающих их процессов – информационных, вычислительных, экономических, экологических и др. – во всех областях их будущей профессиональной деятельности. Этим, в свою очередь, определяется необходимость поиска путей обновления содержания научно-методической работы в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Сказанное в существенной степени относится к подготовке в области прикладной математики. В [1] обсуждаются инновационные аспекты современной прикладной математики – алгебраическое моде-

* Работа поддержана РФФИ, проект № 11-07-00580-а

лирование, мотивируемое дискретностными представлениями, и его базовый алгебраический аппарат – обобщенное обращение, более гибкое, чем обычное обращение, позволяющее решать прикладные задачи в ситуациях, когда обычное обращение невозможно.

Возникший первоначально, независимо в работах Мура и Пенроуза, как обобщенная обратимость необратимых матриц, а затем в работах Дж. фон Неймана как регулярность элементов ассоциативных колец, этот аппарат позволяет аналитически исследовать и решать системы линейных алгебраических уравнений, к которым сводится значительное число прикладных задач. Именно, элемент a кольца R регулярен, если существует элемент $g=a^{-}$ (вообще говоря, не единственный) этого кольца – обобщенно обратный к a – такой, что выполняется определяющее соотношение $aga=a$. Уравнение $ax=b$ разрешимо тогда и только тогда, когда $agb=b$ при любом g . Общее решение разрешимого уравнения записывается в виде $x=gb+y-gay$ при любом y из R .

В ряде случаев возникают ситуации, когда невозможно не только обычное, но и обобщенное обращение.

Цель данной работы, носящей методический характер, – на простом примере алгебры дуальных чисел рассмотреть расширение возможностей обобщенного обращения.

Целесообразно напомнить, что классическая история развития понятия о числе (см., например, [2]) в абстрактном алгебраическом контексте [3] представлена как симметризация коммутативных моноидов. С этих позиций расширение возможностей обобщенного обращения может трактоваться как обобщенная симметризация.

Алгебра V дуальных чисел $v=a+b\alpha$, где a, b – действительные числа, 1 – обычная, α – дуальная базисные единицы, $\alpha^2=0$, определяется таблицей умножения

	1	α
1	1	α
α	α	0

Дуальные числа допускают представление матрицами

$$V = \begin{bmatrix} a & 0 \\ b & a \end{bmatrix}, \Delta(v) = \det V = a^2.$$

При $\Delta(v) \neq 0$ дуальное число обратимо, $v^{-1} = (a - b\alpha) / \Delta(v)$. При $\Delta(v) = 0$ ненулевое дуальное число $b\alpha$ необратимо; оно и обобщенно необратимо, так как в силу $(b\alpha)^2=0$ соотношение $v=vgv=vvg=0$ может выполняться только для $v=0$.

В [4] (а позднее, независимо, в [5]; см. также [2]) построено расширение алгебры V дуальных чисел – алгебра W внедуальных чисел, содержащая алгебру V как подалгебру и такая, что обобщенно необратимые в V дуальные числа $b\alpha$ обобщенно обратимы в W .

Для получения алгебры W алгебра V пополняется второй базисной дуальной единицей β , $\beta^2=0$, не коммутирующей с α , что приводит к появлению еще двух базисных единиц $\gamma=\alpha\beta$, $\delta=\beta\alpha$. Для обеспечения регулярности дуальной единицы α она связывается с дуальной единицей β соотношением $\alpha\beta\alpha=\alpha$; кроме того, в данном способе расширения [4,5] алгебры V вводится симметричное соотношение $\beta\alpha\beta=\beta$. Благодаря этому еще какие-либо базисные единицы уже не возникают. Базисные единицы γ, δ связаны с α, β соотношениями $\gamma\alpha=\alpha\delta=\alpha$, $\beta\gamma=\delta\beta=\beta$. Базисные единицы γ, δ оказываются не дуальными, а идемпотентными, $\gamma^2=\gamma$, $\delta^2=\delta$. Внедуальные числа – элементы алгебры W – записываются в виде $w=a+b\alpha+c\beta+d\gamma+e\delta$, а таблица умножения базисных единиц алгебры W , с учетом ряда очевидных соотношений, записывается в виде

	1	α	β	γ	δ
1	1	α	β	γ	δ
α	α	0	γ	0	α
β	β	δ	0	β	0
γ	γ	α	0	γ	0
δ	δ	0	β	0	δ

Внедуальные числа допускают представление матрицами

$$W = \begin{bmatrix} a & 0 & 0 & 0 & 0 \\ b & a+e & 0 & b & 0 \\ c & 0 & a+d & 0 & c \\ d & c & 0 & a+d & 0 \\ e & 0 & b & 0 & a+e \end{bmatrix},$$

$$\Delta(w) = \det W = av^2(w), v(w) = (a+d)(a+e) - bc.$$

При $\Delta(w) \neq 0$ внедуальное число обратимо (выражение обратного см. в [4,5]). Внедуальные числа, определяемые условиями $a=v=0$ и включающие необратимые дуальные числа, обобщенно обратимы; в частности,

$$(b\alpha)^{-1} = x + y\alpha + (1/b)\beta + s\gamma + t\delta,$$

где x, y, s, t – произвольные действительные числа, так что обобщенно необратимые дуальные числа обобщенно внеобратимы.

Несколько отличная алгебра может быть получена, если связать исходную и дополнительную базисные единицы только соотношением $\alpha\beta=\alpha$, не требуя $\beta\alpha=\beta$; при этом возникает еще одна базисная единица, а именно $\theta=\beta\alpha\beta$, которая, как и α, β , оказывается дуальной, $\theta^2=0$. Таблица умножения базисных единиц так построенной алгебры \tilde{W} записывается в виде

	1	α	β	γ	δ	θ
1	1	α	β	γ	δ	θ
α	α	0	γ	0	α	γ
β	β	δ	0	θ	0	0
γ	γ	α	0	γ	0	0
δ	δ	0	θ	0	δ	θ
θ	θ	δ	0	θ	0	0

Элементы $w^\sim = a + b\alpha + c\beta + d\gamma + e\delta + f\theta$ этой алгебры – «слабые» внедуальные числа – допускают представление матрицами

$$W^\sim = \begin{bmatrix} a & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ b & a+e & 0 & b & 0 & 0 \\ c & 0 & a & 0 & 0 & 0 \\ d & c+f & 0 & a+d & 0 & 0 \\ e & 0 & b & 0 & a+e & b \\ f & 0 & d & 0 & c+f & a+d \end{bmatrix},$$

$$\Delta(w^\sim) = \det W^\sim = a^2 \mu^2(w^\sim), \mu(w^\sim) = (a+d)(a+e) - b(c+f).$$

В этой алгебре, как и в W , обобщенно необратимые дуальные числа также обобщенно внеобратимы; например,

$$(b\alpha)^\sim = x\beta + ((1/b) - x)\theta,$$

так как $b\alpha(x\beta + ((1/b) - x)\theta)b\alpha = (bx\gamma + (1 - bx)\gamma)b\alpha = \gamma b\alpha = b\alpha$. При этом элементы $c\beta$ обобщенно необратимы (в W они обобщенно обратимы), тогда как, например, $(d\gamma)^\sim = x + ((1/d) - x)\gamma$, $(e\delta)^\sim = x + ((1/e) - x)\delta$, $(f\theta)^\sim = (1/f)\alpha$.

Дальнейшее расширение возможностей обобщенного обращения до обобщенного внеобращения, то есть обобщенная симметризация, допускает развитие в алгебрах Пименова, Грассмана, Клиффорда и некоторых других ассоциативных алгебрах и кольцах.

Литература

1. Блюмин, С.Л. Инновации в прикладной математике: дискретностные представления, алгебраическое моделирование, обобщенное обращение / С.Л. Блюмин // Инновационный Вестник Регион.

– 2009. – № 1(15). – С. 55–60.

2. Блюмин, С.Л. «Развитие понятия о числе»: некоторые научно-методические аспекты / С.Л. Блюмин // Новые технологии в образовании. Сб. науч. тр. – Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 52–54. [Электронный ресурс]. – URL: www.mtas.ru/uploads/bl8.pdf]

3. Бурбаки, Н. Алгебра. Алгебраические структуры. Линейная и полилинейная алгебра / Н. Бурбаки. – М.: ГИФМЛ, 1962. – 516 с.

4. Блюмин, С.Л. Исследование и решение матричных уравнений над ассоциативными кольцами / С.Л. Блюмин, С.П. Миловидов // Журнал вычислительной математики и математической физики. – 1994. – Т. 34. – № 2. – С. 163–174.

5. Duplij, S. Regular Graded Algebras and Obstructed Categories with Duality / S. Duplij, W. Marcinek // Preprint. – 2001. – 13 p. [Электронный доступ: arxiv.org/abs/math/0107022]

ЗАЩИТА ИТОГОВОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА – ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ОЦЕНОК ДОСТИЖЕНИЯ МЕТА- ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

И.В. ЛАТЫПОВА

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

В двадцать первом веке успешность во многом определяется способностью человека создать свою жизнь как проект: определить перспективы, найти и привлечь необходимые ресурсы, обозначить план действий и, претворить его в жизнь, оценить, удалось ли достичь поставленных целей. Большинство современных лидеров – люди, обладающие проектным типом мышления. В настоящее время проектирование рассматривается как основная составляющая педагогической деятельности.

Проект – содержательно доказанная и документально оформленная инициатива, обращённая на достижение образовательных целей в рамках определенного периода времени. Проектирование – это процесс создания проекта. В.И. Слободчиков определяет проектирование как построение образовательной практики, образовательных программ, технологий, способов и средств педагогической деятельности при этом выделяет два момента в процессе проектирования:

– идеальный характер действий, иными словами – мысленное конструирование;

– практическая реализация того, что должно быть.

В период введения ФГОС ОО есть все возможности для развития проектного мышления с помощью особого вида деятельности учащихся – проектной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее ФГОС ОО) включает в себя требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования

Стандарт направлен на обеспечение, в том числе, и формирования содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования.

ФГОС ОО предъявляет требования к системе оценки планируемых результатов:

– система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна включать описание организации и содержания государственной (итоговой) аттестации обучающихся;

– промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной деятельности;

– промежуточной аттестации обучающихся в рамках внеурочной деятельности;

– итоговой оценки по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию обучающихся;

– оценки проектной деятельности обучающихся» [1].

При этом одной из обязательных составляющих системы внутришкольного мониторинга образовательных достижений является защита итогового индивидуального проекта.

Современная система образования должна быть построена на предоставлении учащимся возможности размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт.

Целью проектного обучения является создание условий, при которых обучающиеся:

– самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;

– учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;

- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах (вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, уважительно относиться к чужому мнению);
- развивают исследовательские умения (выявлять проблему, собирать информацию, наблюдать, проводить эксперимент, анализировать, строить гипотезы, обобщать);
- развивают системное мышление.

Проектная деятельность направлена на получение конкретного запланированного результата – продукта, обладающего определенными свойствами, и который необходим для конкретного использования. Реализацию проектных работ предваряет представление о будущем проекте, планирование процесса создания продукта и реализации этого плана. Результат проекта должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле.

В основной образовательной программе основного общего образования общеобразовательного учреждения, в целевом разделе «Планируемые результаты освоения обучающимися ООП» должно быть обозначено, что в ходе изучения всех учебных предметов обучающиеся приобретут опыт проектной деятельности как особой формы учебной работы, способствующей воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности. Обучающиеся на практическом уровне в ходе реализации исходного замысла овладеют умением выбирать адекватные стоящей задаче средства, принимать решения, в том числе и в ситуациях неопределенности. Они получают возможность развить способность к разработке нескольких вариантов решений, к поиску нестандартных решений, поиску и осуществлению наиболее приемлемого решения.

Индивидуальный итоговый проект – самостоятельная работа, осуществляемая учащимся в течение всего учебного года, и универсальная технология формирования и развития всего комплекса УУД у ученика основной школы:

- регулятивные УУД – планировать и работать по плану, поиск проблем и оптимальных способов их устранения, проведение коррекции и достижение поставленной цели;
- коммуникативные УУД – организация совместной деятельности партнеров, удовлетворение эмоционально-психологических потребностей;
- познавательные УУД – способ проверки способности использовать знания для решения учебно-познавательных и учебно-

практических задач учащихся, освоение предметных компетенций на двух уровнях.

В соответствии с целями подготовки проекта общеобразовательным учреждением разрабатываются требования к итоговому проекту, которые включают следующие рубрики:

- организация проектной деятельности,
- содержание и направленность проекта,
- защита проекта;
- критерии оценки проектной деятельности.

Защита индивидуального итогового проекта осуществляется в процессе специально организованной деятельности комиссии образовательного учреждения или на школьной конференции, что должно быть закреплено в локальном акте об индивидуальном учебном проекте. Критерии оценки проектной работы разрабатываются с учётом целей и задач проектной деятельности на данном этапе образования и включают:

- способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем;
- сформированность предметных знаний и способов действий;
- сформированность регулятивных действий;
- сформированность коммуникативных действий.

В начальной школе преимущественно используются проектные задачи, в отличие от индивидуальных проектов основной школы, они краткосрочны и более эффективно решаются в групповой работе. При этом наблюдения позволяет определить уровень сформированности, прежде всего коммуникативных УУД, частично регулятивных (оценка) и познавательных УУД. Учитель выступает организатором совместной деятельности учащихся. На следующем этапе обучения возрастает самостоятельность обучающегося – он способен выполнить проектную работу под руководством учителя. При этом проектная деятельность носит обучающий характер, в ходе реализации проекта руководитель выявляет уровень сформированности регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. В основной школе учащийся самостоятельно инициирует общение с руководителем, запрашивает необходимую помощь, осуществляет целеполагание, планирование, коррекцию, контроль и оценку результатов своей деятельности, осознанно использует методы познания, логические действия и операции для осуществления проекта. Руководитель проекта практически вносит коррективы в самостоятельную деятельность обучающегося и фиксирует уровень сформированности регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Каждый этап предполагает сформированность определенных позиций у обучающихся основного общего образования:

– на 1 этапе – «Организационном» руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность таких позиций у обучающегося, как «Определение темы проекта», «Поиск и анализ проблемы», «Постановка цели проекта»;

– на 2 этапе – «Содержание и направленность проекта» руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность таких позиций у обучающегося, как «Анализ имеющейся информации», «Поиск информационных пробелов», «Сбор и изучение информации», «Построение алгоритма деятельности», «Составление плана реализации проекта», «Выполнение плана работы над индивидуальным учебным проектом»;

– на 3 этапе – «Защита проекта» руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность таких позиций у обучающегося, как «Подготовка презентационных материалов», «Презентация проекта», «Изучение возможностей использования результатов проекта (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация)»;

– на 4 этапе – «Критерии оценки проекта» руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность таких позиций у обучающегося, как «Анализ результатов выполнения проектов».

В результате работы над индивидуальным итоговым проектом у обучающихся основного общего образования должны сформироваться познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД.

При составлении контрольно- измерительных материалов для итоговой оценки метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования общеобразовательного учреждения (в форме итогового индивидуального проекта) учитываются критерии сформированности УУД.

Таблица 1

Критерии сформированности УУД

УУД	Критерии сформированности УУД
Познавательные	– смыслового чтения и работы с информацией; – освоенность методов познания, инструментария и понятийного аппарата, логических действий и операций; – умений проектной, в том числе учебно-исследовательской деятельности.
Регулятивные	– целеполагание; – планирование; – прогнозирование; – контроль; – оценка; – коррекция.

Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> – планирование совместной деятельности; – постановка вопросов; – разрешение конфликтов; – управление поведением партнера; – точность выражения мысли (умения выражать свои мысли); – владение монологической и диалогической формами речи.
-----------------	---

Индивидуальный итоговый проект представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов. Выполнение индивидуального итогового проекта обязательно для каждого обучающегося, его невыполнение равноценно получению неудовлетворительной оценки по любому учебному предмету. Руководителем проекта может быть как педагог данного образовательного учреждения, так и сотрудник иной организации или иного образовательного учреждения, в том числе высшего. Одной из функций руководителя проекта является заполнение карты наблюдения за работой обучающегося. Руководитель должен заранее ознакомиться с картами наблюдения и пройти инструктаж школьного психолога.

Наблюдение за выполнением индивидуального итогового проекта ведется по следующим параметрам:

1. Организационный:
 - определение темы проекта;
 - преобразование практической задачи в познавательную;
 - формулирование проблемы;
 - анализ и поиск проблемы;
 - формулирование познавательной цели и задачи.
2. Содержание и направление проекта:
 - выстраивание системы вопросов, обеспечивающих эффективность собственной деятельности;
 - работа с текстом;
 - поиск информации с использованием различных источников;
 - создание структурированных текстов;
 - выстраивание алгоритма деятельности;
 - составление планов, в том числе альтернативных;
 - планирование учебного проекта;
 - корректировка своей деятельности.
3. Защита проекта:
 - оформление индивидуального проекта в соответствии с требованиями;
 - представление индивидуального проекта в форме устной презентации с использованием объектов наглядности, умение аргументировано отвечать на вопрос;

– умение при представлении проекта спорить и отстаивать свою позицию;

– владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка;

– построение монологических контекстных высказываний;

– определение возможности использования проекта.

4. Критерии оценки проектной деятельности:

– умение осуществлять превентивный контроль по результату и способу действия;

– умение проводить самоконтроль и самооценку хода и результатов выполнения учебного проекта (учебного исследования);

– умение оценивать и принимать решения, определяющие дальнейшую деятельность.

По каждому параметру отмечаются результаты наблюдений за учеником. При необходимости даются комментарии в процессе наблюдения или после завершения проекта. Описываются проблемы, возникшие в процессе работы. Отметки в карте наблюдений ставятся во время работы над проектами по итогам презентации. По каждому параметру руководитель отмечает верное утверждение, при этом второе утверждение отмечается при полном совпадении действий учащегося с описанным в карте наблюдений. После завершения проектной деятельности руководитель подсчитывает количество баллов, набранных учащимся, определяет общий уровень сформированности универсальных учебных действий, описывает проблемы, возникшие в процессе работы.

Итоги индивидуального итогового проекта могут быть описаны на основе интегрального (уровневого) подхода или на основе аналитического подхода. При интегральном описании результатов выполнения проекта вывод об уровне сформированности навыков проектной деятельности делается на основе оценки всей совокупности основных элементов проекта (продукта и пояснительной записки, отзыва, презентации) по каждому из четырёх названных выше критериев.

В соответствии с принятой системой оценки целесообразно выделять два уровня сформированности навыков проектной деятельности: базовый и повышенный. Существенное отличие выделенных уровней состоит в степени самостоятельности обучающегося в ходе выполнения индивидуального итогового проекта, поэтому выявление и фиксация в ходе защиты того, что обучающийся способен выполнять самостоятельно, а что – только с

помощью руководителя проекта, являются основной задачей оценочной деятельности.

Проект для ученика – это возможность раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, сконцентрированная на решение интересной проблемы, обозначенной самими учащимися. Результат проектной деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, и значим для самих обучающихся. Индивидуальный итоговый проект для руководителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования. Важной чертой индивидуального итогового проекта является гуманизм, внимание и уважение к личности ученика, позитивный заряд, направленный не только на обучение, но и на развитие личности обучающихся.

Итоги выполнения индивидуального проекта могут рассматриваться как дополнительное основание при зачислении выпускника общеобразовательного учреждения на избранное им направление профильного образования.

Литература

1. Ермолова, Н.А. Проектирование образовательного пространства, направленного на реализацию новых результатов образования / Н.А. Ермолова, О.С. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 4.
2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 192 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011.
4. Ступницкая, М.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета индивидуальных достижений / М.А. Ступницкая. – М.: Центр «Школьная книга», 2006.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 39 с.
6. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕДАГОГОВ ДОУ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К СТРУКТУРЕ
ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Т.А. СВАТАЛОВА

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

С.В. СИДОРЕНКО

Россия, г. Трехгорный Челябинской обл.,
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка детский сад № 8»

Нормативно правовые документы федерального уровня последних лет – закон РФ «Об образовании» и приказ Минобрнауки России от 23.11.2009 № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» – внесли значительные коррективы в представления о профессиональной деятельности работников системы дошкольного образования. Стратегические изменения, происходящие в связи с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, требуют выстраивания системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в контексте данных изменений.

В отличие от образования на других возрастных этапах развития, дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимает процесс взаимодействия педагога с детьми. Следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги. Исследуя профессиональную компетентность педагога ряд исследователей (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.Н. Тулькибаева, А.И. Щербаков и другие) указывают на ее составляющие: специальные знания, умения, навыки, значимые личностные свойства и ценностные ориентации.

Конкретизируя понимание сущности профессионализма применительно к профессионально-педагогической деятельности, А.К. Маркова, Л.Г. Семушина, О.М. Краснорядцева и др. определяют профессионала-педагога как человека, хорошо понимающего общие тенденции развития образовательного процесса, своего места в нем и обладающего особым видением человека в процессе развития, пони-

мающего направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающего любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка и способного к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя.

Контингент педагогов дошкольного образования достаточно неоднороден. Поэтому важно каждому специалисту помочь найти свое достойное место в развивающейся инновационной системе, помочь осознать и преодолеть негативные профессиональные компетенции. Реализация Федеральных государственных требований (ФГТ) – непростой процесс, требующий максимального внимания и поддержки педагогов со стороны психологических и методических служб. Отправной точкой в выборе стратегии психолого-педагогического сопровождения реализации ФГТ, несомненно, является мониторинг и анализ образовательной ситуации в ДОО. Как показывает практика, существует ряд проблем, затрудняющих, а порой и просто препятствующих выполнению нормативных требований в образовательном учреждении. В частности, наличие низкой мотивации у части педагогов к изменениям собственной профессиональной деятельности, когда люди проявляют «протест» или занимают пассивную позицию; недостаточный уровень нормативно-правовой компетентности педагогов; трудности в проектировании образовательного процесса.

Обозначенные проблемы являются причиной возникающих трудностей и промедлений в процессе внедрения ФГТ. Безусловно, они же являются основой нестабильного психического самочувствия педагогов ДОО. Психологическое самочувствие воспитателя, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на всю атмосферу дошкольного учреждения, снижающую эффективность воспитания и обучения детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами, разрушают психическое здоровье, обуславливают высокую напряженность, агрессивную самозащиту, подавляют творческую активность.

Выше изложенное позволяет сделать вывод о необходимости повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, содействию роста их профессиональной компетентности в условиях внедрения и реализации ФГТ.

Важная задача – умение настроить на внедрение ФГТ весь педагогический коллектив. Понятие «сопровождение» означает «следовать рядом», делая возможным, реально выполнимым то, что запланировано. А это, в свою очередь, – преобразование сложившегося образовательного пространства, приведение его в соответствие с новыми тре-

бованиями, обусловленными новыми социокультурными условиями России. В словаре С.И. Ожегова отмечено: «сопровождать – значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». Другими словами, сопровождение педагога – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди. Целью психологического сопровождения является создание социально-психологических условий для развития личности педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагогов в условиях внедрения ФГТ в дошкольном образовательном учреждении организуется в несколько этапов:

– подготовительный этап. Задачи: изучение инновационного потенциала личности педагога, выявление способности педагога к развитию, анализ условий образовательной среды;

– этап практической реализации. Задачи: разработка плана развития профессиональной компетентности, саморазвития педагогов в направлениях, по которым существуют затруднения и необходима помощь;

– обобщающий этап. Задачи: оценка качества образовательного процесса, анализ и распространение успешного инновационного педагогического опыта работы, по которым наработан интересный опыт, и им можно поделиться с коллегами.

С опорой на результаты изучения инновационного потенциала личности педагога, выявления способности педагога к развитию мы выделяем несколько направлений психолого-педагогического сопровождения:

1. Информационно-аналитическое сопровождение через повышение профессиональной компетентности педагогов ДООУ в вопросах организации планирования и деятельности в соответствии с ФГТ, знакомство со спецификой реализации ФГТ в ДООУ.

2. Формирование мотивационной готовности педагогов к процессу внедрения ФГТ. Мотивация является системообразующим компонентом в осуществлении педагогической деятельности, она позволяет объединить и «заставить» работать в системе, то есть ради единой цели.

3. Разработка системы повышения квалификации педагогов на основе персонифицированных программ.

4. Организация профессионального общения педагогов в виртуальных профессиональных сообществах.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДООУ в рамках реализации Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования позволяет обеспечить необходимые нормативно заданные характеристики качества дошкольного образования.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Г.Н. КУЗНЕЦОВА

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

Современная педагогическая наука и практика активно меняют содержание, формы и методы работы, подкрепляя их методологическими изысканиями, что связано, прежде всего, с решением вопросов развития личности независимо от возраста человека, его социализации и индивидуализации как интегрированных процессов. Поэтому обращение к проблеме педагогического сопровождения многими исследователями не случайно. Одни видят в ней технологию педагогической деятельности, другие – метод работы, третьи указывают на ее возможности в индивидуализации образования. Вместе с тем большинство исследователей подчеркивают, что феномен педагогического сопровождения сегодня требует осознания в теории и практике на всех ступенях образования.

Описание понятия «педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». В гуманитарные науки понятие «сопровождение» проникло вслед за понятиями педагогическая, психологическая и социальная помощь и поддержка, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации глобальных процессов общественной жизни.

«Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова определяет понятие «сопровождение» (в первом значении) как действие. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «сопровождение» определяется как «то, что сопровождает какое-либо явление, действие».

С точки зрения морфемного состава слово «сопровождение» имеет корень «вожд» и две приставки «со» и «про». Корень «вожд» происходит от корня вести, что означает: «1. идя вместе, направлять движение, помогать идти. 2. Направлять деятельность кого-либо, чего-либо, управлять, руководить...». Значение приставки «про» указывает на действия, определенно направленные, разворачивающиеся во всем объеме, во всей полноте; приставка «со» усиливает совместность таких действий (со-бытийность, со-присутствие и др.).

Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами человека, который стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

Понимание человека как творца собственной жизни наиболее полно раскрывается в гуманистической философии. Именно в этой научной концепции речь идет о возможности человека к саморазвитию и личностному росту на основе его потенциальных возможностей. Практической задачей гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса стал поиск путей и возможностей помощи людям в реализации своего внутреннего потенциала. К. Роджерс обнаружил, что максимальный личностный рост происходит при позитивном, тёплом, положительном отношении к человеку. Такое отношение способствует не только самопринятию человека, но и его терпимости в отношении других людей. Идеи гуманистической философии и психологии дали толчок к изменению педагогической теории и практики. Это привело к созданию и применению программ психологической, социальной, педагогической помощи и самопомощи в образовательном процессе. В таких программах акцент ставится на учёте богатств возможностей реальной жизни человека, что способствует распространению методов воспитания детей, основанных на уважении к уникальности каждого ребёнка, и педагогических методов, направленных на гуманизацию межличностных отношений, как основы становления практики поддержки и сопровождения в образовании. В педагогической научной литературе и практике явление «педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Вместе с тем известно, что в ряде случаев само по себе присутствие одних людей иногда помимо их воли, стимулирует активность других, повышает их творческие возможности, положительно влияет на динамику деятельности, индивидуальное поведение. Обобщенно педагогическое сопровождение может быть представлено как «тип педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении ребёнка самостоятельности, планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а

также в перманентной готовности взрослого адекватно реагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека».

В целом анализ имеющихся сегодня подходов к проблеме педагогического сопровождения позволяет заключить, что цель педагогического сопровождения соотносится с содействием, механизмом реализации которого выступает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в специально создаваемых условиях, конечный результат педагогического сопровождения представляется через перевод личностного развития ребёнка на более высокий социально приемлемый уровень.

В последнее десятилетие возрастает интерес исследователей к вопросам воспитания и развития детей раннего возраста. Изучению отдельных направлений воспитания детей, проблем общения детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками посвящены работы М.Г. Елагиной, Л.Н. Галигузовой, Д.Б. Годовиковой, Е.О. Смирновой и др., проблеме обучения в раннем детстве посвящены работы Л.Н. Павловой, Э.Г. Пилюгиной, В.В. Гербовой и др.

По мнению многих исследователей (М.Г. Елагиной, Л.Н. Галигузовой, Д.Б. Годовиковой, Е.О. Смирновой и др.), период раннего детства является первой стадией социализации, так как именно в первые годы жизни формируется личность человека. Развитие у ребёнка знаний о себе, осознание своего «Я», отделение себя как субъекта от объекта зависит от характера социального взаимодействия его с окружающими. Л.Н. Павлова подчёркивает, что ранняя социализация ребёнка проходит по законам развивающейся отражательной способности мозга ребёнка и формирующейся на её основе особой форме поведения – подражании. Отражая социальный мир, ребёнок копирует, творчески имитирует мимику, жесты, артикуляцию, интонации голоса, слова, действия, эмоции, поведение взрослых, находящихся рядом с ним. Именно взрослый создаёт все условия для нормального психофизического и социального развития малыша. Педагогический процесс, реализуемый с участием детей раннего возраста, складывается в рамках особой социальной ситуации развития – совместной деятельности с взрослым человеком. Содержание этой совместной деятельности – усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребёнку открылись и затем стали его миром. Социальная ситуация развития в раннем возрасте представлена формулой «ребёнок – предмет – взрослый».

Таким образом, на основании данных исследований основным элементом образовательного процесса в группе кратковременного

пребывания детей раннего возраста мы рассматриваем взаимодействие взрослых (родителей, педагогов) и детей раннего возраста.

Образовательный процесс, реализуемый с участием детей раннего возраста, имеет ряд особенностей, которые необходимо соблюдать при организации взаимодействия.

Первая особенность – безусловная зависимость эффективности процесса от сформированности отношений привязанности и доверия между ребёнком и взрослым. Привязанность – это связь между ребенком и другим человеком, которая формируется в позднем младенчестве и скрепляет их на долгое время. В раннем возрасте взаимная привязанность родителей и детей становится основой их взаимозависимости. Дети стараются находиться рядом с родителями. Формирующееся чувство безопасности позволяет детям на короткое время отделяться от родителей и более активно исследовать окружающее пространство. На основе доверия у ребёнка складывается положительное отношение к себе (я любим, значит, я хорош), уверенность, способность правильно оценивать свои силы и способности (адекватная самооценка), инициативность. Доверие позволяет ребёнку активно вступать в контакт не только с родителями, но и с посторонними взрослыми. Разделение родителей и детей раннего возраста в образовательном процессе снижает его эффективность и может стать причиной деструктивных изменений личности ребёнка.

Вторая особенность – приоритетность индивидуальной формы работы с детьми в раннем возрасте. Принцип индивидуализации образования имеет важнейшее значение в работе с детьми раннего возраста, так как основывается на понимании того, что каждый ребёнок индивидуален и уникален. Приоритет индивидуальной формы работы обусловлен также неумением детей действовать совместно: предметы и действия с ними всецело поглощают интересы детей, они не могут при этом ориентироваться на действия партнёра, учитывать чужие желания. У каждого ребёнка должна быть в руках своя игрушка и свои способы действий с ней.

Третья особенность – ситуативный характер взаимодействия взрослых и детей. Ситуативность является важнейшей особенностью психики ребёнка раннего возраста, определяющей его поведение. Ребёнку интересен любой предмет, попадающий в поле его зрения, при этом ранее изучаемый предмет обычно отвергается. Дети данного возраста обладают хорошей памятью, но она направлена в основном на узнавание знакомых предметов. Ребёнок не может изучать свойства предметов в умственном плане: только действуя с ними, он способен познать мир.

Таким образом, теоретическое исследование современных подходов к сущности педагогического сопровождения, особенностей воспитания детей раннего возраста позволило нам определить педагогическое сопровождение образовательного процесса в группе кратковременного пребывания как целенаправленное и содержательно насыщенное взаимодействие педагогов, родителей и детей раннего возраста, в ходе которого ребенок, ориентируясь на них как на образец, получает необходимый социокультурный и личностный опыт.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. ЛИТВИНЕНКО

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

Л.Д. КУЛАЕВА

Россия, г. Снежинск Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка детский сад № 30»

Главной задачей государственной образовательной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования является обеспечение современного качества образования, в том числе и дошкольного. Вопрос качества дошкольного образования в России является приоритетным направлением в нынешних условиях реформирования образовательного строя.

Как показывают многолетние исследования, полноценное развитие ребенка происходит при условии наличия двух составляющих его жизни – полноценной семьи и детского сада. Семья обеспечивает необходимые ребенку интимно-личностные взаимоотношения, формирование чувства защищенности, доверия и открытости миру, детский сад – наличие детского сообщества, благодаря которому создается пространство социального опыта ребенка. Только в условиях детского сообщества ребенок познает себя в сравнении с другими, присваивает способы общения и взаимодействия, адекватные различным ситуациям, преодолевает присущий ему эгоцентризм, комфортные условия пребывания воспитанника (сбалансированное питание, психоэмоциональная защищенность и соответственно качество образования).

Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от кадров. Отсутствие значимых мер в социальной защите педагогического персонала системы дошкольного образования привело к оттоку наиболее квалифицированных педагогов из дошкольных учреждений в другие сферы деятельности. Вливание новых кадров, не имеющих специального дошкольного образования, ведёт к снижению общего профессионального уровня педагогов и кадровой нестабильности. Особо напряженной становится проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к эффективному управлению образовательным процессом и содействию успешной социализации детей дошкольного возраста.

В современных условиях реформирования образования кардинально поменялся статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма. В настоящее время отмечается, что востребован педагог творческий, креативный, компетентный, способный к формированию умений мобилизовать свой личностный потенциал в современной системе воспитания и развития дошкольника.

С.М. Годник под профессиональной компетентностью имеет в виду совокупность профессиональных знаний и умений, а также способностей выполнения профессиональной деятельности. При этом подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только приобретенными в процессе образования научными знаниями, но и ценностными направлениями, мотивами деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг, стилем взаимоотношения с людьми, общей культурой, способностью к развитию творческого потенциала [2].

Компетентностная составная часть в структуре подготовленности специалиста определяется как совокупность профессионально, социально и личностно значимых результатов образования на языке компетентностей. В связи с этим для успешного сопровождения образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо выделить составляющие профессиональной компетентности педагога, а именно:

- организационно-методическая;
- образовательная;
- научно-исследовательская.

Организационно-методическая составляющая компетентности педагога дошкольного профиля содержится в вариативности содержа-

ния учебного процесса, подборе технологий, регулировании в системе деятельности педагога, а также направлена на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия с детьми, коллегами, родителями, администрацией, на обеспечение их сотрудничества и достижения совместных целей в развитии, образовании и социализации детей дошкольного возраста.

Образовательная составляющая компетентности предполагает понимание педагогом дидактической теорией, системой профессиональных знаний, умений, навыков, социальным опытом. Теоретические и практические аспекты образовательной компетентности обеспечивают овладение содержательными и организационно-методическими основами воспитания, обучения детей в период дошкольного детства, а также духовно-личностного развития ребенка в условиях ДОО. Реализация образовательной деятельности полагает эффективный и творческий подход в создании условий для гармоничного развития и образования дошкольника.

Научно-исследовательская составляющая компетентности ориентирует педагога в многообразном потоке психолого-педагогической и методической информации является основой совершенствования его дальнейшей деятельности.

Современная система профессионального образования требует от педагога владение рефлексивной составляющей компетентности, связанной не только с пониманием собственной педагогической деятельности, но также с оцениванием личностных качеств «рефлектирующего» другими педагогами, руководителями. Эффективность реализации этой составляющей связана с наличием у педагога таких качеств, как критическое мышление, стремление и анализ, обоснованности и доказательности своей позиции, готовности к адекватному восприятию информации.

Таким образом, все структурные компоненты профессиональной компетентности направлены на практическую деятельность педагога дошкольного образования в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации. Профессиональная готовность педагога, то есть его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и составляют его профессиональную компетентность, а, следовательно, являются основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования.

Литература

1. Годник, С.М. Становление профессиональной компетентности учителя: учеб. пособие / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж, 2004.
2. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
4. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М., 2000.

СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ УСЛОВИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Г.А. РЯБОВА

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

Ю.В. ФЕДОРОВА

Россия, г. Челябинск,
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 448

Вопросы трудовой мотивации являются важными для любой организации, поскольку считается, и не без достаточных на то оснований, что эффективный работник – это высоко мотивированный работник. Мотивация сотрудников является одним из самых главных вопросов руководителя образовательного учреждения. Что движет людьми, пришедшими в дошкольное образовательное учреждение? Какие цели – личные и профессиональные они преследуют? Чем можно их заинтересовать? Считается, что в основе поведения всегда лежит мотивация, за исключением деятельности, основанной на безусловных рефлексах.

Мотивация персонала – этот вопрос оказывается чрезвычайно важным для руководителя в новых условиях, когда от каждого работника зависит очень многое. Каждый руководитель знает, что если в коллективе не складываются отношения с коллегами, руководителем, не по душе форма организации работы, то и содержание работы, ее

конечный результат может пострадать, независимо от профессионализма, опыта и имеющихся знаний сотрудников.

Психические свойства и состояния педагогического коллектива, его настроение, творческий и нравственный микроклимат, сплоченность, трудовая и управленческая активность, психологическая совместимость являются составляющими благоприятного психологического климата. Поэтому формирование в педагогических коллективах благоприятного психологического климата, необходимого для плодотворной, творческой работы становится все более злободневной проблемой в современном дошкольном учреждении.

Известны многие подходы к тому, как сделать так, чтобы человеку хотелось работать, и чтобы он стремился к успеху в своей деятельности.

Общим условием самых разных советов на эту тему является понимание сотрудника учреждения как полноценной личности, а именно: человек как работник имеет право на свое мнение, отношение, позицию. Работник – это человек, от которого очень многое зависит в успехе учреждения, это человек, мнение которого будет услышано руководством и правильно понято.

Основная задача, которую решает каждый руководитель – обеспечить, чтобы подчиненные делали то, что необходимо для достижения целей совместной деятельности.

Мотивация сотрудников – фактор, обеспечивающий достижения учреждения. Мотивация – это внутреннее побуждение к деятельности, исходящее от желаний, интересов, позиции работника. Мотивированность работника на выполнение какой-либо работы определяется общей оценкой полезности затрачиваемых им усилий.

Например, один работает хорошо, чтобы результаты труда были полезны и приятны воспитанникам; другой работает хорошо, чтобы обеспечить достойный материальный уровень; третий работает прекрасно в надежде быть замеченным руководством и т.д. Бесконечно количество мотивов, побуждающих человека к деятельности. Также велико количество мотивов, побуждающих человека к уклонению от работы.

Необходимо учитывать, что одни и те же мотивы имеют разную ценность для разных людей, и эффективная мотивация возможна только тогда, когда руководитель знает, какие мотивы играют в мотивационной структуре того или иного работника, а также коллектива ведущую роль.

В сегодняшнем дошкольном учреждении условия работы педагогов таковы, что наиболее актуальными по-прежнему остаются по-

требности в материальном благополучии и защищенности. Это означает, что в целом такие мотивы, как спокойная работа без стрессов, уверенность в завтрашнем дне, справедливость в отношениях с руководством, заработная плата, возможность улучшения социально-бытовых условий и возможности для отдыха и поддержания здоровья являются доминирующими в педагогическом коллективе.

Чтобы осуществить прогноз поведения педагогов, необходимо подумать, а что именно в состоянии предложить МДОУ своим сотрудникам в ответ на их активность:

1. Саморазвитие: рост профессионального мастерства, общекультурное развитие.

2. Самореализация: работа, позволяющая проявлять свои возможности, возможность реализовать свои идеи, возможность действовать самостоятельно на доверии.

3. Включенность в коллектив: возможность полноценного общения, хорошие отношения с сотрудниками, информированность, участие в выработке решений.

4. Защищенность: спокойная работа без стрессов и психических напряжений, уверенность в завтрашнем дне, справедливость в отношениях с руководством.

5. Материальное благополучие: зарплата, возможность улучшения (сохранения) социально-бытовых условий, возможность для отдыха и поддержания здоровья.

В дошкольном учреждении № 448 г. Челябинска процесс управления психологическим сопровождением воспитательно-образовательного процесса в МДОУ включает:

- мониторинг психодиагностических исследований в МДОУ;
- обеспечение мониторинговых исследований стандартизированным психодиагностическим инструментарием;
- систему работы МДОУ по измерению, сохранению, укреплению здоровья воспитанников;
- систему работы медико-психолого-педагогического консилиума МДОУ.

Психологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса можно структурировать в форме следующего алгоритма:

- психопрофилактическая работа с педагогами и родителями, включающая консультации, семинары, создание информационного поля;
- психодиагностические исследования воспитанников: на начало учебного года, на конец учебного года;

- изучение личностных качеств и коммуникативных способностей в течение года;
- медико-психолого-педагогический консилиум за полугодие – продвижение ребенка в образовательном пространстве, актуализация проблем в развитии;
- реализация индивидуальных коррекционных маршрутов образования воспитанников;
- медико-психолого-педагогический консилиум по результатам учебного года – результативность коррекционной работы, результаты готовности к школьному обучению.

Действия руководителя по созданию мотивационных условий в психологическом сопровождении воспитательно-образовательного процесса сводятся к соблюдению следующих основных правил:

- работникам должны быть известны критерии, по которым оценивают результаты их работы, они должны быть уверены в объективности оценки;
- работники должны быть убеждены, что результаты зависят от прикладываемых ими усилий;
- работники должны быть уверены, что требуемые результаты они способны получить при нормальном напряжении;
- работники должны знать, какое вознаграждение (материальное или моральное) они получают за свой результат, и в какой мере это вознаграждение соответствует их мотивам;
- работники должны быть убеждены, что величина вознаграждения определяется достигнутыми результатами.

Несоблюдение даже одного из этих правил становится негативным фактором мотивационной среды, снижая потенциально возможный уровень мотивации.

Из всех мотивирующих условий способ контроля в наибольшей степени способен повлиять на самооценку педагогов, на субъективное восприятие ими трудностей решаемой задачи, а также на оценку требуемых усилий, то есть в конечном итоге он влияет на самооценку достижимости результата, поставленной цели.

Чтобы избежать переживания лишнего стресса педагогами по поводу предстоящей проверки руководство дошкольного учреждения придерживается следующего варианта реализации функции контроля:

1. Контроль должен быть регулярным и не неожиданным.
2. Контроль не должен быть тотальным. Не надо стремиться контролировать все. Лучше сосредоточиться на наиболее важных моментах, где нужно помочь подчиненному избежать возможных ошибок.

3. Контролируя, надо стараться выявлять не только недостатки, но и успехи.

4. Не надо использовать скрытый контроль. Кроме обиды, досады и напряжения в отношении он не приносит ничего существенного.

5. Не должно быть неконтролируемых участков работ.

6. Результаты контроля должны обязательно доводиться до подчиненного. Негативные результаты контроля бесплодны, если они сразу не обсуждены и не найдены способы устранения недостатков.

7. Беседа по итогам контроля не должна быть «разборкой», она должна быть выдержана в конструктивном и уважительном духе не смотря ни на что.

8. Важно, чтобы подчиненный действительно, а не формально согласился и принял выводы из контроля и знал, как можно исправить положение.

Механизм мотивации показывает, что мотивированность работника напрямую зависит от того, насколько он уверен, что вслед за произведенным необходимым результатом последует значимое для него вознаграждение. Эту уверенность можно обеспечить только с помощью системы стимулирования. Спектр такого стимулирования достаточно широк, оно может носить моральный, материальный, психологический характер. Основные формы, прошедшие испытание временем, включают: денежное поощрение; общественное признание достижений отдельного работника; личное признание начальства.

Определившись с характеристиками, которые мы хотим видеть у сотрудников, надо вспомнить основное правило мотивации: сказать людям, чего вы от них хотите и объяснить, почему. Создать механизмы, которые будут содействовать развитию требуемых качеств.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

М.А. ФАДЬКИНА

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение «Лицей № 77»

Современные условия работы педагога-психолога предъявляют высокие требования к уровню его профессионализма. Изменения в системе образования – принятие новых стандартов, определяющих результаты обучения как в области предметных и метапредметных знаний, так

и в сфере развития личности, – требуют от психолога четкого позиционирования себя в этом процессе, определение своего места и роли.

Исследовательская и проектная деятельность в полной мере способствуют формированию у обучающихся универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам такую ключевую компетенцию, как умение учиться: способность к саморазвитию и самосовершенствованию, творческие и исследовательские способности, умение сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразным мнениям, уметь свободно и понятно излагать свою точку зрения. Сегодня метод проектов успешно развивается и приобретает все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем.

При всех, казалось бы, очевидных плюсах данного метода, универсальные учебные действия развиваются в рамках проектной и учебно-исследовательской деятельности лишь при условии его правильной организации. Какие формы и методы сопровождения может предложить школьный психолог в рамках данного направления не только учащимся, но и педагогам, родителям, чтобы ожидаемые от совместной деятельности эффекты были достигнуты? Работа психолога в этой области, преимущественно просветительская и консультативная, должна быть направлена на формирование способности педагогов и родителей к развитию ключевых компетенций учащихся в рамках проекта.

Методической и экспертной помощью педагога-психолога в работе над учебным или научно-исследовательским проектом может быть востребована на каждом этапе реализации метода проектов. Один из первых и важных этапов – определение проблемы и формулирование темы проекта. Проблема может «зацепить» учащихся, стать личностно значимой, если она сформулирована самим учащимся, соответствует его возрастным и интеллектуальным потребностям. На практике педагоги зачастую сами формулируют проблемы и подсказывают «нужный» результат, который необходим «на выходе». При этом теряется сама ценность метода проектов, а школьники утрачивают интерес к проектной деятельности, еще не приступив к ней [2]. Иногда работа над проектом завершается на этапе презентации – зрелищным выступлением ребят с хорошо развитым вербальным интеллектом. Психологу необходимо напомнить педагогам, что для формирования важнейших компетенций, необходимо научить участников проекта анализировать свою деятельность. Вопросы рефлексии помогают учащимся оценить результаты работы, осознать свои возможности и

ограничения, оценить свой личный вклад и вклад других участников проекта в полученный результат.

Таким образом, задачи педагога-психолога как консультанта и эксперта, которого привлекают к работе над проектом, могут заключаться в следующем:

- оказание помощи в определении проблемы (ее соответствие, возрастным возможностям и интеллектуальным потребностям; ее оценка с точки зрения «психологической» безопасности для учащихся и т.д.);

- изучение интересов учащихся с целью развития мотивации к участию в проектной деятельности;

- формирование коммуникативной культуры в процессе взаимодействия со всеми участниками проекта;

- формирование навыков публичного выступления в ходе подготовки к защите проекта;

- формирование способности педагогов и родителей к развитию ключевых компетенций у учащихся.

Одним из главных условий достижения тех результатов, которые может дать данный метод для развития личности, является вовлеченность родителей в проектную деятельность, осуществляемую ребенком, особенно в младшем школьном возрасте. Проявление заинтересованности со стороны родителей – важное условие поддержания мотивации. Особенно неопределима помощь родителей, когда дети делают первые шаги работе над проектом. На этом этапе можно провести родительское собрание, на котором нужно разъяснить родителям суть метода проектов и его значимость для развития детей. Это может сделать как сам педагог-психолог, так и учителя, воспользовавшись опытом, наработанным психологами Ленинского района в рамках сетевого взаимодействия [1].

Но если метод проектов сегодня активно используется в педагогике, то, необходимо признать, что сами психологи довольно редко обращаются к нему с целью организации работы по решению какой-либо психологической проблемы. Между тем, осознанное и целенаправленное использование данного метода в работе педагога-психолога позволяет более эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Литература

1. Программа повышения психологической компетентности родителей в условиях введения Федерального государственного образо-

вательного стандарта / Управление образования Ленинского района Администрации г. Челябинска. – Челябинск, 2012.

2. Лазарев, Т.В. Проектный метод: ошибки в использовании / Т.В. Лазарев // Первое сентября. – 2001. – № 1.

3. Учебно-исследовательская и проектная деятельность в условиях сетевого взаимодействия муниципальных инновационных площадок Челябинска: материалы городского семинара. – Челябинск, 2012.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. САБЛИНА

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение «Лицей № 77»

Происходящее в России глубинное реформирование образовательной системы предполагает необходимость проектирования образовательной траектории каждого ребёнка. В этих условиях школа призвана создавать условия для развития способности к самостоятельному, творческому применению знаний в соответствии с конкретной обстановкой. Большие возможности для этого открывает проектная деятельность.

Осуществление проектной деятельности предполагает создание организационно-управленческих условий. В МАОУ «Лицей № 77» г. Челябинска в течение многих лет ведётся работа по созданию и оптимизации таких условий [1, 2]. Можно выделить основные направления работы: нормативно-правовое, информационное, научно-методическое, кадровое, материально-техническое, организационное обеспечение проектной деятельности.

Нормативно-правовое обеспечение проектной деятельности в лицее

1. Образовательная программа, включающая подпрограмму «Одарённые дети».

2. Программа развития лицея, включающая подпрограмму «Поддержка талантливых и одарённых детей».

3. «Положение о психолого-педагогической поддержке талантливых и одарённых лицеистов».

4. «Положение о Ресурсном центре (РЦ) лицея № 77», в котором

зафиксирована одна из основных функций РЦ – поддержка талантливых и перспективных лицейстов.

5. «Положение о лаборатории РЦ МАОУ лица № 77», регламентирующее работу четырех лабораторий РЦ.

6. «Должностная инструкция руководителя РЦ МАОУ лица № 77», определяющая основные виды деятельности руководителя РЦ в отношении создания условий проектной деятельности.

7. «Должностная инструкция руководителя лаборатории РЦ МАОУ лица № 77», определяющая основные виды деятельности руководителя лаборатории РЦ в отношении создания условий проектной деятельности [3].

Информационное и научно-методическое обеспечение проектной деятельности в лицее:

1. Участие в работе сети ФЭП, МЭП, МИП.
2. Организация научно-методических конференций, семинаров, мастер-классов, педагогических мастерских разного уровня.

3. Участие в межрегиональных научно-практических, международных заочных научно-практических конференциях.

4. Участие в семинарах.

5. Участие в интеллектуально-творческих конкурсах («Шаг в будущее», «Интеллектуалы XXI века», «Мой первый доклад», Всероссийская олимпиада школьников, «Турнир им. М.В. Ломоносова», «Покори Воробьёвы горы!» и др.).

6. Участие в летних учебно-исследовательских проектах (лагерь НОУ «Курчатовец», лицейский летний пришкольный лагерь НОУ, эколого-краеведческие экспедиции и др.).

7. Прохождение курсов повышения квалификации педагогических работников.

8. Проведение ежегодной НПК педагогов МАОУ лица № 77.

9. Организация деятельности четырёх школ в стенах лица («Школа олимпиадников» и «Школа открытий» для обучающихся, «Школа инноваций» и «Школа наставничества» для педагогов лица).

10. Создание банка реферативных и исследовательских работ учеников лица.

11. Использование ресурсов библиотеки МАОУ лица № 77, медиатеки, специализированных сборников, Интернет-порталов.

12. Организация функционирования и развития сайта МАОУ лица № 77, сайта РЦ МАОУ лица № 77.

Кадровое обеспечение проектной деятельности в лицее: педагогический коллектив лица (руководители проектов); ученые вузов г. Москвы, г. Челябинска (консультанты); родители учащихся (кон-

сультанты, кураторы); педагоги лицея, являющиеся аспирантами и соискателями; выпускники лицея; студенты-практиканты; учащиеся старших классов (члены НОУ).

Материально-техническое обеспечение проектной деятельности в лицее: современная библиотека с читальным залом, компьютерами с выходом в Интернет, медиатекой; оборудование учебных кабинетов; оборудование центров сопровождения проектной деятельности; лаборатория химии; родительский фонд развития лицея «Пладис»; сотрудничество с ОАО «ЧТПЗ».

Организационное обеспечение проектной деятельности в лицее

Организация осуществляется в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. В лицее традиционно выделяются три сообщества лицеистов (ученики 1–4, 5–8 и 9–11 кл.).

Структура управления проектной и учебно-исследовательской деятельностью в МАОУ лицее № 77 включает:

- административный корпус;
- четыре методических объединения (МО учителей начальных классов, МО учителей естественнонаучных дисциплин, МО учителей гуманитарных и общественных дисциплин, МО учителей эстетических и общекультурных дисциплин);
- РЦ с 4 лабораториями (лаборатория «Поддержка одарённых детей: олимпиадное движение», лаборатория «Поддержка одарённых детей: научные исследования и проекты», лаборатория «Химия плюс», лаборатория «Развитие педагогического потенциала»);
- центры сопровождения учебно-исследовательской (информационно-аналитический центр, психологический центр, центр охраны здоровья).

РЦ МАОУ лицея № 77 – центр поддержки талантливых и перспективных детей. В РЦ открыта лаборатория «Поддержка одарённых детей: научные исследования и проекты», под эгидой которой осуществляется проектная деятельность в лицее.

Совершенствование организационно-управленческих условий проектной деятельности – важнейшая задача, стоящая перед каждым образовательным учреждением. В лицее № 77 каждый год проводится работа по оптимизации таких условий.

В 2012–2013 учебном году:

1. Работа РЦ, открытого в 2008 году и первоначально функционирующего как РЦ «Химия плюс», продолжается на качественно новом уровне, теперь это РЦ по работе с одаренными и перспективными детьми и развитию педагогического потенциала.

2. Научно-познавательное направление внеурочной деятельно-

сти в рамках ФГОС начального общего образования представлено новой программой «Исследователь». В рамках программы с учениками начальных классов работают учителя биологии, химии, физики, математики.

3. Начала работу «Школа открытий», школа для учеников 5–11 классов, где одарённые и перспективные лицеисты обучаются основам учебно-исследовательской и проектной деятельности.

4. Начала работу интеллектуальная естественнонаучная школа для старшеклассников (10-11 класс), деятельность которой сосредоточена на решении нестандартных задач.

5. Развитие педагогического потенциала осуществляется через работу с «Планом профессионального развития педагогов лицея», в соответствии с которым педагоги в частности посещают занятия «Школы инноваций» (в том числе по проектной деятельности), школы для учителей лицея № 77.

На НПК Ленинского района г. Челябинска «Системно-деятельностный подход как основа реализации федерального государственного стандарта общего образования и федеральных государственных требований к структуре образовательной программы дошкольного образования» (29 марта 2013 года) педагогами лицея № 77 активно обсуждались вопросы совершенствования организационно-управленческих условий проектной деятельности. Среди перспективных направлений необходимо назвать организацию работы школы НОУ и школы олимпиадников на субмуниципальном уровне.

Организовать работу таких школ непросто. Необходимы заинтересованные педагоги, готовые принимать на базе своих школ учеников района, заниматься с одарёнными и перспективными детьми нескольких школ, необходимо разработать и наладить механизмы реализации процесса (нормативно-правовые механизмы, организационные механизмы: распределение педагогов, учеников, расписание занятий, изменения в районном мониторинге). Работа предстоит сложная, но очень интересная и перспективная.

Литература

3. Наша новая школа: совместная продуктивная деятельность / ред. группа: В.М. Брюхова и др. – Челябинск: Взгляд, 2011. – 392 с.

4. Учебно-исследовательская и проектная деятельность в условиях взаимодействия муниципальных инновационных площадок Челябинска: материалы городского семинара (6 декабря 2012 г.) / Ред. группа: И.И. Дейнеко, М.А. Саблина. – Челябинск: Взгляд, 2012.

5. <http://www.him74.ru/>.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Т.В. СКОМАРОВСКАЯ

Россия, г. Саратов,
Саратовский областной педагогический колледж

Новые подходы к профессиональному образованию обозначили необходимость пересмотра его содержания, которое отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах, основные достоинства которого – практико-ориентированный характер профессиональной подготовки, учет гибкости требований и потребностей современного образования. Это позволяет повысить эффективность обучения за счет системы отбора содержания учебного материала и помогает студентам оценивать значимость и практическую востребованность приобретаемых знаний.

Основным направлением своей профессиональной деятельности мы считаем обеспечение студентов различным научно-методическим материалом с целью внедрения в учебный процесс практико-ориентированных технологий, формирующих общие компетенции, готовящих студентов к освоению профессиональных модулей (ПМ) и формированию определенных рабочей программой профессиональных компетенций. Вместе с тем, при блочно-модульном обучении особая роль отведена самостоятельной деятельности будущего специалиста. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. В условиях информатизации традиционная организация самостоятельной работы и подготовка к практической организации студентов не соответствует требованиям гуманизации образования и возможностям современных информационных технологий. Мы стараемся моделировать, создавать и внедрять в учебный процесс информационно – обучающую среду, обеспечивающую повышение эффективности самостоятельной работы, что необходимо будущему специалисту в их практической деятельности. Самостоятельная работа студентов – существенный, даже решающий компонент системы подготовки специалиста. Ведь только знания, приобретенные упорным самостоятельным трудом, могут в дальнейшем превратиться в реальную основу профессиональной деятельности специалиста.

Квалификация воспитателя во многом зависит от профессиональной подготовки, которую он получил в колледже. Современный специалист должен овладеть умениями:

- использовать для решения собственно-методических задач различные источники информации;
- понимать методическую проблему, подбирать методически грамотные аргументы для подтверждения собственной позиции;
- самостоятельно организовывать собственную учебно-методическую и практическую деятельность, оценивать ее.

Студенту как субъекту образовательной деятельности необходимо получить опыт осуществления функций воспитателя, анализа планирования, регулирования, оценки деятельности. Наряду с последовательным и логическим изложением необходимого материала по МДК, в каждой изучаемой теме рассматривается практическая ее направленность, например, при изучении темы: «Здоровьесберегающее образовательное пространство в ДОУ» студентам предлагаются следующие практические задания:

- разработать тематический проект на тему: «Укрепление и сохранение здоровья» для родителей и воспитателей в ДОУ;
- моделирование предметно – развивающей среды в соответствии с требованиями здоровьесберегающих технологий; обсуждение разных подходов к ее построению.

При освоении темы: «Воспитание культурно-гигиенических навыков», даются практические задания следующего содержания:

- разработать конспекты по организации и методике проведения режимных моментов в разных возрастных группах;
- подобрать речевой и игровой материал для их проведения;
- составить тематические кроссворды, используя загадки и иллюстративный материал, сочинить сказки и рассказы, подготовить слайд-презентацию.

При изучении темы «Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни», студентам предлагается подготовить мульти-презентации для беседы с детьми по темам: «Безопасность дома», «Правила поведения на дорогах».

Практическая работа позволяет студенту проявить инициативу и самостоятельность в поиске решения задачи, мягко подводит к правильному ее решению. В ходе проведения практических занятий студент не просто слушатель и репродуктор готовых методических концепций, он исследователь, способный к самосовершенствованию, рефлексии. Наглядный материал – не только информация в чувственной форме представления, а информационная модель некоторого педагогического опыта, необходимого для дальнейшего прохождения практики. Получая информацию теоретической и практической подготовки, студент приобретает мотивацию учебной деятельности.

Учитывая практико-ориентированный характер ФГОС третьего поколения, требуется обновление организации практики студентов.

В новом стандарте предусматривается увеличение длительности практики, конкретизация объекта и видов деятельности, привлечение работодателей к разработке программы практики. Важно обновление содержания практики, которое направлено на достижение профессиональных компетенций, обозначенных в программе. При разработке программы мы обращаем внимание на расстановку приоритетов: на первое место выносится характеристика компетентности как цель программы, затем предлагаются способы ее становления с использованием учебно-исследовательских заданий, составление портфолио, далее производится отбор информации.

На втором курсе в процессе освоения студентами профессиональных компетенций в рамках профессионального модуля «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физического развития» по специальности 05044 Дошкольное образование, учебная и производственная практика реализуется концентрированно в соответствии с рабочими учебными планами по специальности. Базой практики являются лучшие дошкольные учреждения г. Саратова.

Производственная практика – это взаимовыгодный процесс, в котором участвуют преподаватели-методисты, студенты колледжа и педагоги МДОУ.

Учебно-производственная практика представляет собой вид учебных занятий, обеспечивающих практико-ориентированную подготовку обучающихся. Задача преподавателя-методиста учить студентов приемам и способам работы, умению анализировать свою педагогическую деятельность, особенности развития детей, овладевать способами и тактикой общения. В процессе практики необходимо приобщать студентов к научному поиску, который позволяет знакомить с технологией проведения эксперимента, работе с научной литературой, а так же приобретать необходимые навыки учебно-исследовательской деятельности. Эта задача решается при выполнении учебно-исследовательских заданий, например:

- проведение мониторинга по интегративным качествам «Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками»;

- моделирование ситуаций «Я и моя семья», использование их в индивидуальной работе с детьми;

- изучение показателей физического развития детей, анализ развития двигательных навыков детей группы (диагностика);

– составление каталога ресурсов для подготовки к ознакомлению дошкольников с произведениями художественной литературы. Образовательная область: «Социализация»;

– исследование гендерных предпочтений и стереотипов у детей дошкольного возраста, интервью с ребёнком дошкольного возраста (3–6 лет).

Производственная практика показывает, что мы ещё многое не дорабатываем в учебно-методическом обеспечении самостоятельной работы студентов. Успешное выполнение заданий на производственной практике невозможно без:

– мотивации и готовности студентов по данному виду работы;

– наличия и доступности всего необходимого учебно-методического материала;

– системы регулярного контроля, качества выполненной самостоятельной работы;

– разработки методических указаний к разным видам заданий для выполнения самостоятельной работы.

Все это служит основой для дальнейшей разработки научно-практического подхода к моделированию и созданию научно-методического обеспечения.

В конце практики выставляется дифференцированный зачёт на основании данных аттестационного листа (характеристики профессиональной деятельности обучающихся во время практики, их объёма, качества выполнения в соответствии с технологией и требованиями образовательного учреждения, где проходила практика). После прохождения практики студенты сдают экзамен (квалификационный), который предназначен для контроля и результатов освоения ПМ. Экзамен включает: защиту портфолио и выполнение практического задания.

Таким образом, сочетая освоение ПМ с научными достижениями и практическим применением этих достижений, мы решаем вопрос о связи теории и практики. Процесс обучения в рамках практико-ориентированного подхода является познавательно-творческим процессом, в котором учебная деятельность для студентов является успешной, а знания востребованными.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ «ЗЕЛЕНЬ ДООЗОР»

Е.И. АБАТУРОВ

Россия, г. Челябинска,

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 98»

Детское экологическое движение «Зеленый дозор», в создании которого принимал участие автор данной статьи, обеспечивает разнообразие форм, методов и видов организации природоохранной деятельности подростков. Необходимость его создания определяется теми воспитательными возможностями, которыми обладает детское экологическое движения: широкие потенции для самореализации подростков в социальной и лично значимой экологической деятельности; расширение опыта экологической деятельности; наличие особой воспитывающей среды, способствующей формированию у подростков экологических ценностей и норм взаимоотношения с окружающим миром.

К анализу сущности и содержания деятельности детских экологических движений обращались Л.В. Алиева, М.В. Богуславский, М.Г. Фарниева и ряд других авторов [1, 3, 10]. Среди направлений социально значимой деятельности детских организаций они рассматривают экологическую деятельность. Некоторые авторы, среди которых И.Л. Беккер, Н.Ж. Самьяева, О.Г. Тавстуха и др., детское движение изучают в контексте исследования возможностей социальных институтов в экологическом воспитании подрастающего поколения [2, 8, 9]. Например, В.А. Ясвин детскую общественную организацию понимает как форму экологического образования, которое осуществляется посредством внеучебной деятельности учащихся. О.Г. Тавстуха раскрывает роль учреждения дополнительного образования детей в формировании экологической культуры.

Ценный вклад в формировании целостного представления о детском экологическом движении сделан М.Г. Фарниевой. Осуществляя историко-педагогический анализ, она выделяет несколько этапов в развитии детского экологического движения: 1) зарождение первых природоохранных объединений детей юности (1900–1910-е гг.); 2) становление юннатских объединений, их природоохранительной и исследовательской деятельности (1920-е гг.); 3) развитие движения юннатов и других природоохранных объединений детей в

рамках пионерского движения (1930–1960-е гг.); 4) выделение экологической работы в качестве самостоятельного аспекта деятельности пионерской организации; создание в пионерской организации экологических объединений детей (1970–1980-е гг.); 5) активизация и интенсификация детского экологического движения в качестве самостоятельного социально-педагогического феномена (1990-е гг.) [10, с. 55–140].

Исследования показывают, что наиболее существенные изменения в детском экологическом движении произошли в начале 1990-х гг. В значительной степени это было обусловлено перестройкой пионерской организации, возрождением скаутизма, расширением вариативности детского движения и созданием новых общественных объединений. В историко-педагогической литературе устанавливается факт существования детского экологического движения как самостоятельного феномена. Появляется возможность государственной юридической регистрации первичных и межрегиональных детских общественных экологических организаций.

Этот период знаменателен еще и тем, что стали возникать новые формы массовой работы с детьми по вовлечению их в экологическую деятельность и решение различного рода экологических проблем. В конечном счете, в детском экологическом движении складывается несколько основных направлений, каждое из которых характеризуется соответствующими детскими общественными организациями и объединениями, которые осуществляют экологическую деятельность в конкретном контексте. Данные вопросы получили детальное рассмотрение в работах Л.А. Борисовой, И.А. Валгаевой, В.А. Дергунова, М.Г. Фарниевой и др. [4, 5, 6, 10].

Мы присоединяемся к данным авторам и вслед за ними выделяем следующие виды детского экологического движения: а) объединения научно-исследовательской направленности (научное общество учащихся, детская экологическая академия и др.); б) природоохранные экологические объединения (школьное лесничество и др.); в) профильные экологические объединения (экологический пресс-центр, экологический театр и др.); г) детские экологические объединения, функционирующие в рамках различных многопрофильных общественных организаций детей.

При этом в качестве ведущей тенденции рассматривается переход от потребительских установок на покорение природы к природособерегающей деятельности, созидательной деятельности по реализации в жизнь экологических культурных ценностей. Такая тенденция определяется осмыслением нравственных основ взаимодействия человек и

природы, получившая глубокую разработку в трудах В.И. Вернадского, Н.Н. Моисеева, В.С. Степина.

Исходя из проведенного анализа, складывается представление о детском экологическом движении как социально-педагогическом явлении, предполагающее эколого-ориентированную и социально значимую совместную деятельность учащихся и взрослых, направленную на совершенствование экологической культуры личности; проявление учащимися активной жизненной и гражданской позиции в части решения экологических проблем [10, с. 140].

В определении воспитательного потенциала детского экологического движения мы опирались на исследования В.В. Лебединского, Н.Ж. Самьяевой, О.Г. Тавстухи [7, 8, 9]. В результате установлено, что значение детского экологического движения в воспитании экологической культуры связано с существованием реальных возможностей для стимулирования учащихся к саморазвитию и социальному творчеству, самодеятельным характером детских общественных организаций, предоставлением учащимся условий для самореализации в социальной и личностно значимой деятельности. Важным проявлением детского экологического движения следует считать направленность на гармонизацию взаимодействия учащихся с социоприродной средой и существенным расширением созидательной экологической деятельности.

Итак, создание детского экологического движения «Зеленый дозор» интегрирует различные аспекты детской активности: научно-исследовательскую, природоохранную, экокультурную, творческую. Ценность такой формы детской общественной активности заключается в том, что оно вовлекает подростков в практическую деятельность в условиях реальной внеучебной жизни. Уникальное сочетание педагогических и социальных эффектов детского экологического движения «Зеленый дозор» проявляется в создании своеобразного «пространства самодеятельности», где взаимодействие детей и взрослых происходит на основе общности целей и интересов, а также ориентированности друг на друга.

Литература

1. Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: Макс-Пресс, 2002. – 221 с.
2. Беккер, И.Л. Туристско-краеведческая деятельность как средство формирования экологической культуры старших подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Беккер. – М., 1995. – 157 с.

3. Богуславский, М.В. А все-таки они вертятся: Концепция российской детской организации / М.В. Богуславский // Педагогический калейдоскоп. – 1998. – № 5 (28 янв.). – С. 4.
4. Борисова, Л.А. Историко-педагогический анализ концепций детского движения в России: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Борисова. – М., 1993. – 251 с.
5. Валгаева, И.А. Становление и развитие взаимоотношений взрослых и детей в общественных объединениях: на прим. деятельности российских скаутов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Валгаева. – М., 1994. – 156 с.
6. Дергунов, В.А. Социально-педагогические условия саморазвития личности ребенка в детской организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Дергунов. – Казань, 2000. – 169 с.
7. Лебединский, В.В. Теоретические основы воспитательной деятельности пионерской организации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Лебединский. – М., 1976. – 49 с.
8. Самьяева, Н.Ж. Деятельность пионерской организации по формированию социально-экологической ответственности подростков: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ж. Самьяева. – М., 1991. – 177 с.
9. Тавстуха, О.Г. Педагогические основы развития экологической культуры учащихся в процессе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.Г. Тавстуха. – Оренбург, 2001. – 411 с.
10. Фарниева, М.Г. Детское экологическое движение в России в XX веке: Историко-педагогический анализ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Г. Фарниева. – М., 2005. – 184 с.

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ****И.П. ЖУК**

Россия, г. Норильск Красноярского кр.,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 6»

Понятия индивидуальный подход, дифференциация при обучении знакомые понятия для педагогов. Самое главное знать, как помочь и не навредить. Все ученики разные, а учителю нужно уметь дифференцировать учеников по типу трудностей обучения и скорректировать работу со школьниками с отклонениями в состоянии здоровья или медлительными учениками.

Трудности обучения – это возникающий при систематическом обучении комплекс учебных и неучебных проблем, которые приводят к отклонениям в физическом и психическом здоровье, к нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения.

К школьным трудностям относятся:

- отсутствие интереса к учебе, нежелание учиться – 81%;
- неуспеваемость – 68%;
- проблемы с дисциплиной, непослушание – 68%;
- проблемы общения с учителем – 30%;
- нарушения здоровья – 14%;
- нарушения умственного развития – 14%;
- особенности психического и физического развития – 12%.

Все числовые показатели приводятся по данным Института возрастной физиологии РАО, которые опубликованы в книге М.М. Безруких «Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь».

Школьные трудности медлительных учеников.

Медлительные дети – особая группа риска, так как их школьные проблемы зависят от медленного темпа деятельности, который связан с особенностями нервной системы. Медлительность – не болезнь, не нарушение развития, это просто индивидуальная особенность человека, связанная с состоянием нервных процессов. Медлительного ученика нельзя заставить работать быстрее. Еще одной проблемой таких учащихся является трудность переключения на новый вид деятельности.

При работе в оптимальном темпе качество и точность работы медлительного ученика могут быть высокими. Трудности возникают не только из-за того, что есть реальные причины, но и оттого, что ученик не уверен в себе и своих силах.

Правила работы с медлительными детьми в школе и дома.

1. Не торопить ученика, не напоминать о его медлительности, не ругать, не стыдить за медленный темп деятельности. Он не будет работать быстрее, но будет суетиться и нервничать. При быстрой работе будет страдать качество.

2. Создать условия для работы в свойственном ему темпе. Можно организовать работу в группе, где все ученики работают медленно, или дать индивидуальное задание.

3. Объяснить, что оценивается не объем работы, а ее качество. Это особенно важно на начальных этапах обучения письму и чтению.

4. На проверочных и контрольных работах либо дать меньший объем заданий, либо предоставлять дополнительное время для их выполнения. Диктанты целенаправленно проводить с группой учеников, пишущих медленно.

5. Не вызывать к доске в 1 классе, не спрашивать с места (если он сам не поднимает руку). Для того чтобы ученик привык отвечать, можно заранее предупредить его о вызове, исключить элемент неожиданности, так как он может не успеть переключиться на новый вид деятельности.

6. Предоставлять дополнительное время на включение в любую деятельность, приучить к простым ритуалам, повторяющимся ежедневно, которые помогают ему успешно работать.

7. Четко организовать режим дня, что поможет медлительному ученику справляться с нагрузками и включиться в работу в определенное время.

8. Сделать все возможно, чтобы медлительный школьник не чувствовал себя виноватым и ущербным.

Школьные трудности у учащихся с отклонениями в состоянии здоровья.

В школу приходит не более 20% здоровых первоклассников, а за год обучения их здоровье значительно ухудшается: появляются хронические заболевания, к концу обучения выпускник имеет по 3–5 диагнозов, растет количество школьников с нарушениями психического здоровья. Более 30% учеников имеют нарушения осанки, как правило, они страдают плохим зрением, заболеваниями органов дыхания, нервной системы и пищеварения.

Актуальной проблемой здоровья является нарушение зрения, особенно у школьников, начинающих обучение с шестилетнего возраста. Риск развития близорукости у шестилетних первоклассников в три раза выше, чем у семилеток.

Учащимся, имеющим отклонения в состоянии здоровья, необходим щадящий школьный режим (по возможности один день в середине недели (лучше в четверг) сделать разгрузочным). В этот день ученик может не ходить в ГПД (группу продленного дня), что позволит отдохнуть днем, дневной сон час, больше времени провести на свежем воздухе, снять эмоциональное и физическое напряжение.

Правила работы с учащимися со слабым здоровьем в школе и дома.

1. Строго соблюдать режим дня, высыпаться, регулярно ходить на прогулки.

2. В 1 классе не заниматься дополнительно (музыкой, иностранными языками и т.д., если ситуация нормализуется, то со 2 класса можно постепенно вводить дополнительные занятия).

3. Соблюдать правила и время выполнения домашнего задания (категорически запретить выполнение домашнего задания после 18–19 часов).

4. Спокойно относиться к возникающим проблемам и конструктивно решать их вместе с родителями и врачом (учитель обязательно должен знать все о рекомендациях врача).

Взрослые должны внимательно относиться к жалобам ребенка; создать условия и найти варианты организации индивидуальной работы по изучению учебного материала, пропущенного из-за болезни; учитывать сниженный уровень работоспособности при планировании любой деятельности таких учеников, понимая, что они не могут работать быстро и долго.

Школьные трудности гиперактивных детей.

Гиперактивность чаще всего сочетается с трудностями концентрации внимания, импульсивностью, неустойчивостью настроения. Ученик не может изменить свое поведение по желанию взрослых. Поэтому необходима социальная тактика работы, особый подход, а иногда и лечение, помогающее справиться с проблемами.

К симптомам невнимательности относят:

- недостаточное внимание к детям;
- трудности удержания внимания;
- создающееся впечатление, что ребенок не слушает говорящего;
- недоведение дела до конца;
- трудности в организации выполнения задания;
- невыполнение заданий, требующих продолжительного усилия;
- частая потеря предметов;
- отвлечение на внешние раздражители;
- забывчивость.

Симптомами гиперактивности считают неумение сидеть на месте, тихо играть, чрезмерная разговорчивость, ребенок часто ведется как заведенный, носится и лезет куда-либо, когда это не разрешается.

Если эти симптомы проявляются в течение полугода, то возможно. Что ученик гиперактивен и ему нужна помощь. Однако окончательный диагноз может быть поставлен только после комплексного обследования.

Письменные работы таких учеников выглядят неряшливо, в них много исправлений, ошибок, которые являются результатом невнимательности. Невыполнения указаний учителя или угадывания. Лучшие результаты дает спокойная обстановка, отсутствие отвлекающих моментов, работа в собственном темпе, индивидуальное объяснение задания.

Как разговаривать с гиперактивным учеником

1. Недопустимы (никогда, даже в критических ситуациях) грубость, унижение и злость.

2. Не разговаривайте с учеником между делом, раздраженно, показывая всем видом, что он отвлекает вас от более важных дел, чем общение с ним. Если не можете отвлечься, то скажите: «Извини. Я сейчас закончу, и мы с тобой обо всем поговорим».

3. Если есть возможность отвлечься хотя бы на несколько минут, то отложите все дела, пусть ребенок почувствует ваше внимание и заинтересованность.

4. Во время любого разговора помните, что важны не только слова, но и тон, мимика, жесты, на них он реагирует сильнее, чем на слова.

5. Старайтесь задавать вопросы, требующие пространного ответа.

6. Поощряйте ученика в ходе разговора, показывайте, что вам интересно и важно то, что он говорит.

7. Серьезно реагируйте на его просьбы. Если их нельзя выполнить, то стоит объяснить почему.

8. Никогда не наказывайте, если проступок совершен впервые, случайно или из-за ошибки взрослых.

9. Не придавайте проступку чрезмерного значения, сохраняйте спокойствие.

10. Не отождествляйте поступок (нарушение поведения) и самого ребенка.

11. Обязательно объясните, в чем состоит проступок и почему так себя вести нельзя.

12. Не злословьте по поводу проступка, не стыдите перед другими взрослыми и сверстниками. Это рождает обиду и боль.

Важное место среди комплекса мер, помогающих ученику справиться с проблемами, занимает режим дня. Школьник должен не только твердо знать, но и привыкнуть к тому, что в определенное время он встает, умывается, делает зарядку, ест, ходит в школу, выполняет домашнее задания, гуляет, ложиться спать и т.д. в этом случае ему легче организовать свою работу, выработать правильные привычки. Если в какой-то день необходимо изменить режим, то надо предупредить ученика об этом заранее, обсудить с ним предстоящее посещение театра, поход в гости и т.д. в режиме дня обязательно должна быть двигательная активность.

Правильная организация занятий в школе и дома.

1. Желательно посадить гиперактивного ученика на первую парту, чтобы он был на виду и у него было меньше причин для отвлечений.

2. Научите его обращаться за помощью и поощряйте это, откликаясь на любую просьбу без раздражения и недовольства. Часто ученики не знают, как действовать, и стесняются обращаться к учителю.

3. Говорите с учеником спокойно и внимательно. Речь взрослого должна быть четкой, неторопливой, инструкции – ясными и однозначными. Не говорите, пока ребенок не слушает.

4. Для привлечения внимания используйте жесты, мимику, дополнительные средства. Важно, чтобы с этой целью использовался один и тот же знак, не вызывающий раздражения ученика.

5. При объяснении нового материала устанавливайте зрительный контакт. Работа глаза в глаза позволяет ученику сосредоточиться, не отвлекаться, особенно в тот момент, когда он получает задание.

6. В ходе работы используйте систему четких и коротких указаний вида: «Слушай, запомни, не торопись, подумай», «Посмотри

внимательно», «Попробуем сделать еще раз», «Уже лучше. Я уверена, что все получится» и т.п.

7. Не акцентируйте внимание ученика на неудаче, формируйте уверенность в том, что все трудности и проблемы преодолимы, а успех возможен.

8. Оценивая работу, сначала отметьте то, что сделано правильно, хорошо, а потом обратите внимание на ошибки и объясните, как их нужно исправить. При необходимости дайте повторное задание.

9. При письме следите за соблюдением правил правильной посадки, положением ручки и тетради.

10. Если задание большое, то разделите его на части и к каждой части дайте новую инструкцию.

11. Подбадривайте и поддерживайте по ходу выполнения задания.

12. Если ребенок повел себя плохо, то отвлеките его, отведите в спокойное место, умойте холодной водой, успокойте. Необходимо помнить: пока ученик не успокоился, он не слышит замечаний и фактически не понимает, чего от него хотят. Его поведение можно обсудить и объяснить, только когда он успокоится.

Желательно, чтобы родители хотя бы на первых порах взяли на себя часть школьных проблем ребенка, помогли ему собрать портфель, проверили, что надо подготовить к следующему дню, не стеснялись бы позвонить однокласснику, чтобы уточнить домашнее задание. Бесплезно корить и наказывать ученика за неорганизованность, лучше создать условия, позволяющие ему быть более организованным и дисциплинированным.

При работе с гиперактивными учениками важно научить их работать по инструкции, выполнять последовательность определенных действий, контролировать свои действия и оценивать их, параллельно надо вести работу по развитию речи, моторных функций, зрительной памяти, зрительно-моторных координаций и т.п. помочь гиперактивному ученику преодолеть школьные трудности можно только при длительной, кропотливой и правильно организованной совместной работе учителей и родителей.

Школьные трудности леворуких детей.

В Институте возрастной физиологии проводились исследования и были сделаны следующие выводы:

– Леворукие дети с генетическим вариантом леворукости, не имеющие факторов риска в развитии, не отличаются от праворуких ни по темпам созревания мозга, ни по интеллектуальному развитию, ни по развитию речи, моторики, восприятию и другим познавательных функций.

– Леворукие дети с патологическим (компенсаторным) вариантом леворукости, имеющие мозговые дисфункции, нарушения раннего развития, с патологией родов, травмами и тяжелыми заболеваниями на ранних этапах развития, имеют достоверно более низкие показатели вербального и невербального интеллекта, более низкий уровень сформированности познавательных функций, в том числе речи и моторики, а также более низкий уровень зрелости регуляторных структур мозга.

Трудности у леворуких детей появляются только в тех случаях, когда не адекватна методика обучения или их переучивают, а также когда леворукость сопряжена с какими-то нарушениями в развитии.

У леворуких учеников нередко школьные страхи перед неудачами, письменными работами. Они считают такие страхи вполне обоснованными и не стремятся их преодолеть.

Так же при переучивании у них может возникнуть невроз навязчивых состояний. Это, как правило, происходит в семьях, где родители тревожно относятся к леворукости и считают, что она может послужить препятствием в дальнейшей жизни и выборе профессии. У детей появляется тревожное ожидание неудачи, а в дальнейшем мысли о своей неполноценности.

Леворукие люди, даже если их не переучивают, могут испытывать так называемый декстрастресс – стресс праворукой среды, если изо дня в день к этому добавляются мелкие неудачи, неудобство, что-то раздражение, то возникает постоянный декстрастресс. Ежедневные микрострессы не только ведут к появлению нервно-психических расстройств, но и искажают развитие личности и эмоциональной сферы ребенка, стимулируют негативные чувства, снижают эмоциональную устойчивость, повышая риск нарушений социально-психологической адаптации.

Литература

1. Мурашева, Е.В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы»: Что делать, если в семье растёт гипо- или гиперактивный ребенок / Е.В. Мурашева. – Екатеринбург, 2010.
2. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М., 2009.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н.В. ТРУСОВА

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

С.А. САГАНДЫКОВА

Россия, г. Челябинск,
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 46»

Развивающемуся обществу нужны образованные, успешные люди, готовые к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия.

Желание повернуть педагогический процесс лицом к ребенку привело к гуманизации процесса обучения, личностно-ориентированному обучению, а одной из основных задач реформирования системы образования стала задача разработки и широкого внедрения в практику школы новых педагогических технологий, учитывающих индивидуальные особенности и интересы обучающихся.

Актуальность данной темы определяется, во-первых, её включенностью в перечень вопросов, связанных с необходимостью преобразований в современной школе, направляющих педагогический поиск и практику преподавания на трансформацию знаниевых методов обучения в сторону увеличения самостоятельности ребенка в познании, творческого подхода в решении задач. Во-вторых, современная форма итоговой аттестации в форме ГИА и ЕГЭ предполагает обязательное развитие дивергентного мышления, дающего возможность видеть варианты решения одной и той же задачи, проверять правильность каждого, без сформированности которого выпускнику практически невозможно выполнить ряд заданий повышенного и высокого уровня сложности.

В средней школе в большинстве случаев на уроках и в средних, и в старших классах формируется именно конвергентное мышление, характеризующееся действием по образцу, алгоритмичностью. Оно, безусловно, необходимо, но как начальная ступень в формировании интеллектуальных процессов; обязательно должен осуществляться переход от формирования конвергентного мышления к формированию дивергентного.

В педагогической науке к настоящему времени накоплен определенный фонд знаний, необходимый для исследования проблемы формирования дивергентного мышления школьников. Вопросы, связанные с данной темой представлены в педагогической теории в следующих аспектах:

– работы в области философии, психологии и педагогики, рассматривающие дивергентное мышление как ориентированность на поиск новых форм деятельности (Е. Торранс, Д. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Груббер, И. Хайн, А.Б. Шнедер, Д. Роджерс);

– работы о познании как интерпретации действительности (Л.А. Микешин и М.Ю. Опенков);

– исследования в области конвергенции и дивергенции и их принципиальных отличиях (Дж. Гилфорд, А.К. Маркова, Г.Е. Муравьева и др.);

– работы в области психологии, рассматривающие вопросы самоактуализации личности (Е. Рензулли, Д. Филтелсон, Л. Волланс, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев и др.).

Впервые в науку понятие «дивергентное мышление» ввел Дж. Гилфорд (1967) [12, с. 35–39]. Он указал на принципиальное различие между двумя мыслительными операциями: конвергенцией и дивергенцией. Дивергентное мышление определяется им как «тип мышления, идущий в различных направлениях» [3, с. 40–41]. Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Фактически дивергентное мышление позволяет порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. По Гилфорду, дивергентное мышление опирается на воображение. Оно предполагает, что на один вопрос может быть несколько ответов, что и является условием порождения оригинальных идей и самовыражения личности.

В психологических исследованиях Е. Рензулли, Д. Филтелсон, Л. Волланс дивергентность рассматривается как базовая черта личности. Интересна позиция Ж. Пиаже, рассматривающего дивергентность не со стороны узких проявлений, а во всеобщей форме как опосредованную воспитанием и личным опытом самостоятельность мышления и действия. Самостоятельность дивергентного мышления выражается в умении оперировать представлениями с постоянным добавлением своих фактов к суждениям и умозаключениям. Самостоятельность проявляется во всех отношениях – в поступках, в логике интеллектуальных действий, осуществляемых людьми. Мысли человека являются источником его собственной свободной умственной деятельности.

В развитии самостоятельности первостепенное значение играют вопросы дивергентного типа, предполагающие, что обучающейся не имеет на них готовых ответов и мысль его работает над заведомо новыми вопросами в их определенной независимости от знаний и опыта обучения.

Таким образом, дивергентное мышление – это многомерное, многовариантное, альтернативное мышление, целью которого является развитие исследовательского интереса, ориентированность на поиск новых форм деятельности. Дивергентность активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал.

Психолого-педагогические условия, влияющие на формирование дивергентного мышления, можно разделить на две группы: объективные (ситуативные) и субъективные (личностные) [4, с. 18–19].

Субъективные (личностные) условия – совокупность характеристик личности, воздействуя на которые (посредством педагогических приемов, методов, средств) формируется опыт творческого. Данная совокупность включает в себя:

1. Личностные качества обучающихся (черты творческой личности): неконформность, самостоятельность мышления; склонность к риску; развитое воображение, фантазирование; уверенность в себе; личностная активность; богатое подсознание.

2. Устойчивая положительная мотивация творческой деятельности, мотивация достижения успеха, уровень притязаний личности, потребность в познавательной деятельности, в самореализации.

3. Установка на творчество, включающая систему эмоциональных состояний: настроение (расположенность к предстоящей деятельности); предвосхищение удовлетворенности от предстоящей деятельности и общения с аудиторией; вдохновение, возникающее из эмоционального увлечения материалом и предстоящей деятельностью.

4. Необходимый и достаточный уровень общей и специальной теоретической подготовки – как содержательная база для успешного решения задач.

Объективные (ситуативные) условия – обеспечивают возможность целенаправленного педагогического (формирующего) воздействия, а также ориентируют его в соответствии с поставленными целями:

1. Личность и поведение педагога. Педагог выступает основным действующим лицом педагогического процесса, организует его, обеспечивает конкретные практические взаимодействия с обучающимися, включает их в подлинную систему ценностей, усиливает мотивационную поддержку, активизирует их творческий потенциал (А.К. Маркова,

Г.Е. Муравьева и др.) [1, с. 35–39]. Творческая активность школьников повышается, когда педагог проявляет собственную креативность. Кроме того, в процессе обучения учитель должен создавать такой психологический микроклимат в коллективе, в котором обучающийся чувствовал бы себя свободно, не боялись проявлять инициативу, чувствовали справедливое и доброжелательное отношение к себе.

Педагог должен быть способен создавать условия и осуществлять воздействия с тем, чтобы вызвать у школьников нужные, запланированные изменения в сознании, мышлении, поведении и отношениях; в его функции входит осуществление подкрепления деятельности обучающихся, поскольку поощрения и наказания формируют и закрепляют привычку; он должен быть тем образцом, примером творчески мыслящей личности, на который могут и желают ориентироваться школьники в своей деятельности.

2. Морально-психологический климат в коллективе, направленный на создание творческой атмосферы, устранение творческо-подавляющих факторов и поддержку инициативы обучающихся. Подобная психологическая атмосфера, а именно создание ситуации успеха, характеризуется вовлеченностью всех учащихся в творческий процесс, свободой от стереотипов, неконформностью суждений, инициативностью и самостоятельностью, их интересом и готовностью к творческой деятельности. Для этого педагог должен обеспечить взаимоуважение, опору на сильные стороны учащихся, учитывать их индивидуальные особенности, организовать учебный процесс в духе творчества и равнодушного отношения к успеху всех и каждого. Для создания творческой атмосферы необходимо обеспечивать дух соревнования, подчеркивать безусловную ценность каждого обучающегося, а также ценность их творческих идей.

3. Материально-техническая база. В основе любых профессионально значимых качеств, любых умений и навыков лежат знания. Усвоение необходимых знаний школьниками – важнейшая задача образовательного процесса. Для приобретения достаточного объема знаний, учащиеся должны не только иметь интерес к учебному труду и навыки самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, но и иметь соответствующие возможности. Это и литературный фонд, и компьютерное обеспечение, возможность пользоваться информационными базами данных сети Интернет, и доступ к культурным ценностям общества.

Развитие дивергентного мышления возможно при условии внедрения разработанной особой методики преподавания, включающей отобранные принципы обучения, ориентирующие на определенный

стиль общения учителя и ученика, на отбор и применение комплекса средств и элементов педагогических технологий, продуктивных для каждого этапа урока.

Также необходимо соблюдать определенные условия, положительно действующие на эффективность развития дивергентного мышления школьников в учебно-воспитательном процессе:

– создание на занятиях благоприятного морально-психологического климата в коллективе, направленного на создание творческой атмосферы и поддержку инициативы обучающихся;

– создание возможности для обеспечения ситуации успеха в учении каждому ученику.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М., 1983. – 210 с.

2. Дорфман, Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: Ресурсы креативности / Л.Я. Дорфман // Ежегодник РПО. – 2002. – № 1. – С. 3–19.

3. Матюшкин, А.М. Развитие творческой личности / А.М. Матюшкин. – М., 1991. – 180 с.

4. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / Центр информ. технологий РГБ; ред. Власенко Т.В.; Web-мастер Козлова Н.В. – Электрон. дан. – М.: Рос. гос. б-ка, 1997. – URL: <http://www.rsl.ru>.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Н.Ю. АНДРЕЕВА

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

В.Г. СМЫШЛЯЕВА, Н.А. ЛАВРУХИНА,

А.Р. БУЗМАКОВА, Н.Н. КОРОЛЕВА

Россия, с. Уйское Челябинской обл.,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Мирненская средняя общеобразовательная школа»

Система предпрофильной подготовки и профильного обучения в сельской школе слабо сориентирована на подготовку учащихся к профессиональной деятельности в сельской местности, формирование стремления учащихся связывать перспективы своей деятельности с

развитием села. В сельских школах, как правило, преобладает предметно-ориентированное профильное обучение, нацеленное на подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения. Наблюдаются перекосы в организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в сельской школе, что не дает возможности учесть кадровые потребности села. Отечественная школа стоит перед необходимостью подготовки учащихся самостоятельно анализировать и включать в систему профессионального выбора постоянно обновляющуюся информацию, повышать свой уровень знаний и развивать умения в соответствии с профессиональным выбором, творчески подходить к изменениям рынка труда, быть ответственными за свой профессиональный выбор.

Недостаточное материально-техническое и кадровое обеспечение в сочетании со значительным количеством малокомплектных учебных заведений создает значительные трудности в разработке концепции профессионального самоопределения сельских школьников. На сегодняшний день в ряде регионов появилось увлечение созданием фермерских школ, которые формируют более интегрированное представление о крестьянском труде. Безусловно положительным в работе таких школ является сочетание в обучении современных агро- и зоотехнологий, технического оснащения сельскохозяйственных процессов с психологическим освещением значимости труда сельского жителя, привлечением генетического фонда хозяина и труженика, приглушенного в силу известных причин в нескольких поколениях селян.

Проблема профессионального самоопределения представлена во многих отечественных и зарубежных исследованиях. В рамках данной статьи мы придерживаемся рассмотрения профессионального самоопределения как процесса формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и процессу самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей [1].

Особенностью юношеского периода является планирование будущего на основе своего опыта, наблюдений, интересов, способностей и увлечений. Профессионализм и знания профессиональных сфер деятельности могут помочь им в процессе выбора и принятия решения. В процессе профессионального самоопределения учащихся встречаются определенные препятствия, возникающие в связи с решением задач выбора профессии. В основе их лежит несколько групп противоречий:

– противоречие между наличным и необходимым уровнем знаний, умений, способностей, обеспечивающих реализацию встающих перед старшеклассником целей;

– противоречия, связанные с определением и оценкой своей жизненной перспективы: между возможностью проявить себя в различных видах деятельности и необходимостью самоограничения потребностей, между склонностью к какой-либо профессии и представлением о ее непрестижности или неперспективности, между осознанием уровня своего общего развития и необходимостью заняться малоквалифицированной работой и другие противоречия, связанные с оценкой своей пригодности для избираемого пути.

В отличие от городских сверстников, старшеклассник сельской школы не имеет возможности обучаться в различных школах с продвинутым уровнем образования, получать консультации у репетиторов, учиться на подготовительных курсах в ВУЗах. Задача директора сельской школы состоит в разработке такой концепции учебного заведения, которая позволяла бы, несмотря на малокомплектность и другие объективные и субъективные негативные факторы, каждому ее питомцу наиболее полно раскрыть и развить свои возможности.

Необходима педагогически грамотная и корректная профессиональная ориентация сельских школьников на все виды профессиональной деятельности, востребованной на селе. Но не только ориентация, хотя это и очень важно для личностного развития школьника в сфере его интересов и склонностей. Вторым важным моментом для руководителя сельской школы является создание условий для индивидуального продвижения, развития ученика в сфере избранного направления. И еще один немаловажный момент в вопросе профессионального самоопределения именно сельского школьника. Пусть самые чуткие и тактичные педагоги с помощью самых корректных тестов, методик и личных консультаций помогут подростку построить жизненные планы. Руководителю учебного заведения на селе для оказания помощи своим ученикам в профессиональном самоопределении необходимо разрешить такие вопросы, как выявление профессиональных жизненных планов на основе тщательного изучения интересов, склонностей, способностей; оказание помощи в получении продвинутого образования с учетом жизненных планов; создание условий для первоначального профессионального становления подростков в привычных сельских условиях [2].

Для решения проблемы профессионального самоопределения старшеклассников в Мирненской средней общеобразовательной школе Уйского района Челябинской области был запущен научно-

прикладной проект на тему «Педагогические средства поддержки сельских школьников в развитии их готовности к профессиональному самоопределению». В рамках проблемы, на решение которой направлен проект, были определены следующие задачи:

1. Изучить современные научно-прикладные исследования по проблеме профессионального самоопределения сельских школьников; раскрыть сущность понятий «профессиональное самоопределение», «готовность учащихся сельской школы к профессиональному самоопределению», «педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении», «педагогические средства». Исследовать связь данных понятий с ключевыми задачами федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

2. Определить специфику и характер профессиональной деятельности в Уйском районе; выявить перспективы и стратегические планы развития Уйского района; установить степень направленности выпускников школы на работу в сельской местности.

3. Сформировать и описать критерии, показатели и уровневые характеристики готовности сельских школьников к профессиональному самоопределению; подобрать методики для проведения диагностики уровня сформированности готовности сельских школьников к профессиональному самоопределению.

4. Разработать научно-методическое обеспечение развития готовности сельских школьников к профессиональному самоопределению на основе модели педагогической поддержки.

5. Определить педагогические средства в поддержке сельских школьников в развитии их готовности к профессиональному самоопределению. Осуществить апробацию модели педагогической поддержки сельских школьников к их профессиональному самоопределению.

6. Обобщить опыт работы и подготовить методические рекомендации по организации педагогической поддержки сельских школьников в их профессиональном самоопределении.

Данный научно-прикладной проект реализуется в плоскости подготовки к введению федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Это обстоятельство позволяет расширить сложившиеся у педагогических работников представления о педагогическом потенциале учебной и внеучебной деятельности в формировании у сельских школьников готовности к профессиональному самоопределению.

Новизна продукта проекта состоит в создании педагогических условий успешной реализации модели педагогической поддержки сельских школьников к их профессиональному самоопределению. Се-

годня в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» созданы все условия для реализации мероприятий по повышению качества образования. Методические рекомендации по организации педагогической поддержки сельских школьников в их профессиональном самоопределении освещают вопросы педагогически грамотной и корректной профессиональной ориентации сельских школьников на все виды профессиональной деятельности, востребованной на селе. Вторым важным моментом для руководителя сельской школы является создание условий для индивидуального продвижения, развития ученика в сфере избранного направления.

На первом этапе (2012 год) основное внимание было уделено выявлению степени теоретической и методической разработанности проблемы профессионального самоопределения сельских школьников, определению сущности ключевых понятий научно-прикладного проекта, разработке системы критериев и показателей сформированности готовности сельских школьников к профессиональному самоопределению. Среди мероприятий данного этапа нашла отражение работа по выявлению перспектив и стратегических планов развития Уйского района; установлению степени направленности выпускников школы на работу в сельской местности. Кроме того, осуществлялась подготовительная работа к апробации модели педагогической поддержки сельских школьников к профессиональному самоопределению.

Таким образом, для того чтобы решать проблему профессионального самоопределения старшеклассников в условиях сельской школы, необходимо осуществлять комплексный подход к личностному развитию сельских школьников, в частности их готовности к профессиональному самоопределению, к созданию условий для формирования активной позиции в профессиональном самоопределении.

Литература

1. Лесовик, И. Педагогическая поддержка старшеклассников в профессиональном самоопределении / И. Лесовик // Образование. – 2006. – № 18 (140).
2. Чечель, И.Д. Сельская школа: проблемы профессионального самоопределения старшеклассников / И.Д. Чечель // Директор школы. – 2004. – № 2. – С. 58–65.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М.А. КУЗЯКОВ

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

Необходимость организации особых условий для сопровождения одаренных детей в системе общего образования обосновывается новым социальным запросом, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком творческом и инновационном потенциале. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Универсализация содержания общего образования в форме выделения неизменного фундаментального ядра общего образования включает совокупность наиболее существенных идей науки и культуры. Процесс универсализации всячески подчеркивает необходимость выявления и сопровождения детей с особо выдающимися способностями: одаренных и талантливых детей.

Прежде, чем вести речь о системе сопровождения одаренных детей актуализируем понятие и масштабность феномена одаренности, его специфичности его проявлений в общеобразовательной школе.

В психолого-педагогическом и медицинском аспектах одаренность – это синдром типичных психофизиологических и социально-психологических отклонений от среднестатистической линии развития человека, превышение ее по основным показателям развития, прежде всего развития интеллекта.

В трудах С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова сделана классификация понятий способности, одаренности и таланта по единому основанию – успешности деятельности:

– способности – это формирующиеся в деятельности на основе задатков (анатомо-физиологических особенностей) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и определяющие успешность деятельности;

– специальная одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности определенного вида;

– общая одаренность – способности к широкому кругу деятельности;

– талант – высокий уровень развития способностей, проявляющихся в творческих достижениях, важных в контексте развития культуры.

Отмечается, что существует несколько видов одаренности:

- интеллектуальная;
- академическая;
- художественная;
- творческая;
- организаторская;
- психомоторная, иначе спортивная.

Актуализировав понятие и виды, сосредоточимся изначально на интеллектуальной и академической одаренности, обозначив основные два уровня:

1. Одаренными дети, условно называемые «высокая норма», уровень IQ по шкале Дэвида Векслера от 120 до 130.

2. Особая, исключительная одаренность IQ превышает 130.

Определимся в различиях с точки зрения педагогического процесса и социальной адаптации. Дети из категории «высокая норма» зачастую более социализированы, нежели их сверстники. Для выявления их одаренности могут понадобиться специализированные методы и целевое наблюдение.

Дети с особой, исключительной одаренностью, зачастую не нуждаются в целенаправленном выявлении таковой, она достаточно ярко проявляется в определенных видах деятельности. Именно эти дети чаще всего относятся к группе психологического риска.

Следует так же рассматривать организацию выявления и сопровождения одаренности с позиции возрастной динамики, особенностям возрастного развития.

Одаренность может носить временный характер из-за того, что в определенном возрасте как бы объединяются возможности сразу нескольких возрастов (отечественный психолог Н.С. Лейтес). Наиболее известный в этом смысле – ускоренный вариант. Многие вундеркинды – это именно дети с ускоренным возрастным развитием временного характера. Со временем, в некоторых случаях, положительная динамика развития может сохраниться.

Есть одаренные дети, у которых при высоком умственном развитии не отмечается резкого возрастного опережения. Такая одаренность первоначально видна только психологам или внимательным педагогам, много и серьезно работающим с ребенком.

Существует так же, своего рода «антивундеркиндный» вид возрастного развития одаренности, когда обнаруживается замедленное

развитие в контексте общей академической успеваемости. Она проявляется спонтанно, неожиданно и в форме конкретных результатов, «плодов» деятельности и творчества.

Следует уделить особое внимание так называемой особой категории одаренных детей. К особым относят детей с исключительно высоким умственным развитием, но:

- с низкой успеваемостью вследствие личностного и педагогического диссонанса (школьной дезадаптацией);
- с физическими недостатками (слепота, глухота, детский церебральный паралич с сохранным интеллектом, аутизм);
- с поведенческими трудностями (повышенная агрессивность, эмоциональная нестабильность, гиперактивность);
- с трудностями в обучении (например, с дислексией, то есть затруднениями в овладении чтением);
- детей из семей с низким социально-экономическим уровнем, из другой культурной среды, чью одаренность не удастся распознать быстро.

Большая часть детей, которых можно отнести к перечисленным выше категориям, не реализуют свой потенциал по причине отсутствия особо организованного обучения и коррекции. На передний план в педагогической повседневности выступают их недостатки или трудности, что обесценивает или скрывает присущую им одаренность. Так же выявление одаренности качественно усложняет низкий социально-экономический уровень семьи. Как правило, у детей не очень хорошо развита речь, бедный словарный запас и культурный уровень, она часто изобилует аграмматизмами. Их кругозор может быть весьма ограничен в силу того, что семья не стремилась или не имела материальных возможностей развивать их потенциал и не стимулировала самих детей к развитию.

Итак, чем более выражена одаренность, тем больше психологических проблем самоактуализации и социальной адаптации она вызывает. Выделим ключевые социально-психологические особенности одаренных детей, с которыми в разной степени их выраженности и на всех этапах обучения сталкиваются педагоги.

1. Особые поведенческие модели и манера общения. Сложно находить общий язык со сверстниками, с педагогами, членами своей семьи. Они стремятся прерывать собеседника, поправлять его, демонстрировать собственные знания и превращать окружающих в предмет насмешек.

2. Потребность в привлечении внимания учителей. Причина тому: природная любознательность и стремление к познанию. Уровень

интеллектуального развития позволяет одаренным детям анализировать свое поведение, но в силу свойственного возрастной специфике эгоцентризма они нуждаются в помощи более зрелых людей.

3. Риск развития негативной оценки или гипероценки самих себя. По причине особенностей поведенческих моделей и, как следствие, неприятия их сверстниками, у них зачастую развивается негативная оценка самих себя. Но некоторым детям, по причине минимизации детского общения, характерна гипероценка самих себя и сниженный уровень эмпатии.

4. Проблемы адаптации к режиму пребывания и правилам поведения в ОУ (неприязнь к ОУ, определенный нонконформизм). Что является следствием вышеперечисленных обстоятельств и отсутствием склонности к конформизму, погружение в философские проблемы, что так же усугубляется несоответствием между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

5. Психологическая уязвимость, причина чему: стремление к совершенству (перфекционизм). Во взаимоотношениях, как со сверстниками, так и с учителями ощущение неудовлетворенности, эмоциональная лабильность, сверхчувствительность, нетерпимость.

На протяжении всей жизни одаренность развивается и изменяется, как и ее обладатель. Она может проявить более узкую направленность, может спонтанно проявить себя, а может и показать отрицательную динамику развития. Именно поэтому детям с разными видами одаренности необходимы разные модели их сопровождения.

Как любая целенаправленная и систематизированная работа, сопровождение одаренности имеет свои цели, задачи и организационную структуру.

Цель сопровождения – достижение оптимального соответствия условий конкретной образовательной среды нуждам определенной социальной группы (одаренным учащимся).

Задачами сопровождения являются:

1. Организовать взаимодействие внутри образовательного учреждения, взаимодействие ОУ с родителями (лицами, их заменяющими).

2. Организовать работу по развитию сильных сторон и коррекции, преодолению или компенсации слабых.

2.1. Организовать привлечение разнообразного учебного и развивающего материала, отвечающего интересам, потребностям и имеющимся навыкам.

2.2. Предусмотреть задействованность учащихся в активности разных форм: развитие двигательной и эмоциональной сфер, общения.

2.3. Организовать возможность общения со сверстниками, в т.ч. и столь же одаренными.

3. Организовать психологическое сопровождение, помощь в приобретении реалистичного представления о себе, формированию позитивной Я-концепции.

Реализацию задачи по организации работы внутри образовательного учреждения, а так же взаимодействие специалистов ОУ с семьей одаренного ребенка можно отобразить в формате следующей модели. Важно отметить, что сопровождение одаренного ребенка включает в себя круговое взаимодействие и сотрудничество всех специалистов и администрации в зависимости от решаемых задач, функционала и организационной необходимости.

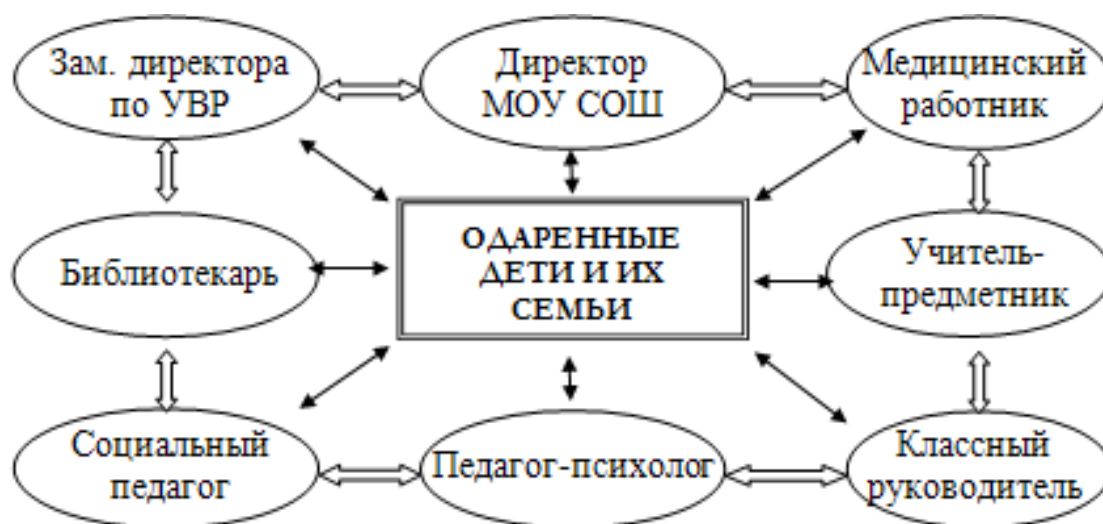


Рис. 1. Модель взаимодействия специалистов образовательного учреждения с семьей по сопровождению одаренных детей

Ключевой составляющей данной модели и куратором всего процесса является педагог-психолог, по причине своей максимальной вовлеченности в организацию социально-психологического комфорта всех участников образовательного пространства и в силу функциональных обязанностей по психологическому сопровождению обучающихся (рис. 2).



Рис. 2. Система работы педагога-психолога образовательного учреждения

Решение задачи организации работы по развитию сильных сторон и коррекции, преодолению или компенсации слабых реализуется комплексно, с привлечением как внутренних организационных, так и внешних ресурсов и возможностей. Сопровождение и поддержка одаренности должна реализовываться по следующим направлениям:

1. Поддержки творческой среды, обеспечивающей возможность самореализации каждого ученика общеобразовательной школы:

- расширение системы олимпиад и конкурсов;
- расширение практики организации и привлечения учащихся к посещению учреждений дополнительного образования;
- расширение практику различного рода ученических диспутов, конференций и семинаров.

2. Отработка механизмов учета индивидуальных достижений обучающихся (портфолио).

3. Поддержка практики реализации на общеобразовательных занятиях творческих заданий, нестандартных занятий, исследовательских проектов.

4. Организация спортивно-оздоровительных мероприятий и привлечение к участию в спортивных секциях.

5. Составление и реализация индивидуальной программы сопровождения одаренного учащегося.

Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, включающих развитие различных составляющих коммуникативной компетентности, помощи в приобретении реалистичного представления о себе, формированию позитивной Я-концепции

реализуется через организацию таких видов работы педагога-психолога как психологическая профилактика и просвещение, развивающая работа и психологическое консультирование.

Структурированным представлением сопровождения может служить специально разработанная программа сопровождения.

Программы обучения и воспитания одаренных детей должны:

- обеспечивать детям самостоятельность (они сами «руководят» своим обучением);

- развивать навыки и умения исследовательского подхода к деятельности;

- совершенствовать продуктивное мышление (творческое, критическое, абстрактно-логическое);

- стимулировать выдвижение новых идей, дополняющих стереотипные и общепринятые взгляды, а порой и в корне изменяющих их;

- поощрять продуктивную деятельность с использованием различных материалов, способов и форм;

- формировать стремление к самопознанию и самопониманию;

- учить адекватно оценивать результаты собственного труда, поощрять работу по самосовершенствованию.

Программа сопровождения одаренного школьника инвариантно должна в себя включать:

1. Психолого-педагогический профиль (описание развития познавательных, индивидуально-личностных и эмоционально-волевых качеств, интересов; семейную обстановку; состояние психического здоровья).

2. Приоритетные направления развития и профильные специалисты (исходя из способностей, потенциала и интересов).

3. Методы обучения, планируемые для работы (проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные, а также самостоятельной, индивидуальной и групповой работы).

4. Работа педагога-психолога в различных формах (групповые занятия с элементами тренинга социальных компетенций, подгрупповые и индивидуальные консультации по вопросам саморегуляции, личностного роста и познавательной эффективности).

5. Взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители одаренных детей осознавали, что правильное семейное воспитание является основой полноценного развития ребенка, совершенствовали педагогическую компетентность в воспитании ребенка:

- стимулирования потенциальных возможностей ребенка;

- эмоционального и личностного развития;

- снижения тревожности в общении с педагогами, сверстниками;

- научения разумной конформности;
- развития таких качеств, как общительность, активность, позитивность мышления, умение взаимодействовать.

Педагог, работающий с одаренными детьми, должен обладать следующими качествами:

- быть доброжелательным, чутким, сдержанным, в меру строгим;
- разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы;
- обладать высоким уровнем интеллектуального развития, а также широким кругом интересов и умений;
- обладать живым и активным характером, чувством юмора, крепким здоровьем и жизнестойкостью;
- иметь специальную послевузовскую подготовку к работе с одаренными детьми, быть готовым к повышению квалификации.

В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования необходимо особо подчеркнуть значимость именно специально организованной и планомерной работы по сопровождению одаренных учащихся.

Литература

1. Белехов, Ю. Типы одаренности [Электронный ресурс] / Ю. Белехов. – URL: <http://www.referat.ru/referats/view/18344>.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 434 с.
4. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
5. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. В 4-х ч. Ч. 3: Одаренный ребенок в школе: учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспилов, Н.Ю. Андреева, О.А. Ильясова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 338 с.
6. Шумакова, Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н.Б. Шумакова. – М., 2007. – 330 с.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Н.Н. КАРАГОЗ

Россия, г. Новороссийск Краснодарского кр.,
Государственный морской университет им. адмирала. Ф.Ф. Ушакова

Глубокие изменения первой половины 90-х годов в России, поворот к рыночным отношениям потребовали пересмотра концепции развития отечественной системы высшего образования. В свою очередь это обусловило перемены в организации высшего образования. Была проведена большая работа по созданию новых государственных образовательных стандартов высшего образования, основное назначение которых состояло в том, чтобы четко определить контуры федерального образовательного пространства, которое должно быть единым для всей нашей страны и которое как предполагается в дальнейшем будет конкурентно способным на международном уровне. Процесс модернизации образования в высшей школе находится в состоянии изменения содержательных и организационно-педагогических форм образовательного поля и сближает наше образование с европейским. В связи с этим, есть смысл посмотреть на те организационные формы и методы обучения, которыми пользуются ведущие европейские страны (США, Англия, Франция, Германия). Анализируя педагогические исследования проводимые за рубежом, можно видеть, что рейтинговая система пользуется наибольшей популярностью в большинстве учебных заведений.

При конструировании технологии обучения одним из наиболее важных и трудоемких всегда был этап оценки качества результатов обучения. Введение рейтинговой системы помогает в какой-то мере решить эту проблему, стимулируя и активизируя самостоятельную работу студента. Однако, следует отметить, что исходные представления преподавателей о технологии рейтингового контроля весьма различны. В ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова на кафедре физики рейтинговая система оценки качества знаний применяется с 1978 года несколько видоизменяясь с требованиями новых стандартов и спецификой факультетов.

Основными целями введения рейтинговой системы являются:

– усиление мотивации к усвоению образовательной программы;

- стимулирование регулярной повседневной систематической работы по изучению предмета;
- повышение объективности оценивания знаний и умений и исключение возможности предвзятого отношения к студенту;
- реализация систематического контроля знаний по темам;
- создание условий для обязательного посещения занятий;
- снижение психологических нагрузок.

В общих чертах технология рейтинговой модели предполагает:

1. В изучаемой дисциплине выделяются смысловые блоки.
2. По ним определяется форма (коллоквиумы, контрольные работы, тесты), сроки проведения контрольных мероприятий и число баллов, в которое оценивается освоение материала данного блока.
3. Определяется форма оценки работы студентов на практических занятиях и в лабораторном практикуме
4. Знания и умения обучаемых оцениваются по балльной шкале, которую разрабатывает преподаватель и которая должна быть теоретически обоснована. Баллы по предмету студент набирает на протяжении всего периода обучения в семестре.

Предлагаемая рейтинговая система оценивания качества знаний включает промежуточный и итоговый контроль.

Промежуточный контроль предусматривает:

- индивидуальное или групповое выполнение заданий, одинаковых для всех студентов, включающих теоретические вопросы и расчетные задачи;
- система промежуточных контрольных работ, охватывающих большие разделы курса, с последующим выборочным собеседованием со студентами по тексту выполненных работ для оценки эффективности усвоения знаний;
- система оценки аудиторной работы студента (посещение лекций и ведение конспектов, активная работа на практических занятиях, аккуратное выполнение лабораторных работ);
- система оценки внеаудиторной работы студента (самостоятельная работа с учебной и дополнительной литературой; самостоятельная работа с литературой по заданной тематике с оформлением в письменном виде, например подготовкой доклада на студенческую конференцию или выполнением самостоятельной экспериментальной работы в лаборатории по заданию преподавателя.

Итоговый контроль предполагает – зачет по лабораторному практикуму; экзамен, включающий письменные ответы на вопросы по билету и затем устное собеседование, включающее выяснение общей

предметной эрудиции и оценку ответов на дополнительные вопросы без подготовки.

На этапе разработки и внедрения рейтинговой технологии контроля качества обучения студентов могут возникать сложности и это потребует от преподавателя значительных дополнительных усилий. В дальнейшем результативность труда преподавателя будет повышаться.

В плане реализации основных положений рейтинговой системы на первом же занятии преподаватель знакомит студентов с перечнем заданий в виде таблицы, объясняя – сколько баллов и за что они могут получить. В качестве примера приводим приблизительную таблицу 1.

Таблица 1

Перечень заданий

Формы контроля	Баллы	Оценочная система
1. Посещение лекций	По 2 балла	Оценка «5» – от 160 до 168 бал Оценка «4» – от 149 до 159 бал Оценка «3» – от 130 до 148 бал
2. Наличие лекций	По 1 баллу	
3. Посещение лаб. занятий	По 2 балла	
4. Оформление лаб. тетрадей	До 5 баллов	
5. Защита лаб. раб.	7–10 баллов	
6. РГР	3–5 баллов	
7. Сам. работа с литературой	до 5 баллов	
8. Доклад	3–6 баллов	
9. Пропуски занятий	Минус 1 балл	
10. Тестовый контроль	7–10 баллов	

Таким образом, введение рейтинговой системы помогает оценить студента более объективно в течение семестра и на экзаменах может повысить итоговый балл.

Многолетний опыт применения рейтинговой системы контроля знаний на экономическом факультете по специальности «Экономика и управление на предприятии» давал положительные результаты и показывал, что эта система организует учебный процесс и активно влияет на его эффективность.

Хотелось бы сказать еще об одной положительной стороне рейтинговой системы – она стимулирует более добросовестное отношение к учебному труду не только студентов, но и педагогам предъявляет достаточно высокие требования относительно личностных качеств и методической грамотности.

Литература

1. Архангельский, С.И. Качественно-количественные критерии оценки научно-познавательного процесса / С.И. Архангельский, В.П. Мизинцев. – М.: Знание, 1989. – 120 с.

РЕШЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Н.Ю. ПАЛИЙ

Россия, г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Можно выделить три основных уровня, на которых проводится решение физической задачи. Первый уровень характеризуется использованием конкретных (частных) физических законов. Например, при решении механических задач, это использование законов динамики Ньютона. Как правило, решение задач на этом уровне требует использования более сложного (или громоздкого) математического аппарата, чем на последующих уровнях. Второй уровень характеризуется использованием наиболее общих, фундаментальных физических законов, таких как закон сохранения энергии. Как правило, на этом уровне используемый математический аппарат оказывается проще, чем при решении той же задачи на первом уровне. Основная принципиальная сложность при решении задачи на втором уровне – это создание качественной картины изучаемого явления, которая позволяет записать уравнение, соответствующее закону сохранения определенной физической величины именно для рассматриваемого процесса. Здесь приходится проявлять особую внимательность, ибо часто незначительное изменение характера протекающего процесса может приводить к кардинальному изменению соответствующего уравнения и наоборот, иногда разным протекающим процессом соответствует одни и те же уравнения законов сохранения. В этом случае встает проблема отбора нужных корней.

Наконец, третий уровень решения физической задачи характеризуется использованием общих методологических принципов физики, таких как принципов симметрии, относительности, причинности и т.д. При решении задачи на этом уровне иногда удается скоро получить ответ, вообще не выписывая никаких уравнений. Часто удается сделать совершенно элементарными выкладки, которые были бы очень громоздкими при решении задачи на других уровнях. Особенно ценным является использование третьего уровня в случаях, когда требуется перебор большого числа различных возможных вариантов: удачно выбранный методологический принцип может помочь сразу выделить действительно реализующий вариант среди большого числа правдоподобных.

Остановимся на этих вопросах несколько подробнее.

Опыт преподавания показывает, что наибольшую трудность для учащихся при решении задачи представляет вопрос «с чего начать?»,

т.е. не само использование физических законов, а именно выбор, какие именно законы и почему следует применять при анализе каждого конкретного явления. При решении физических задач всегда следует пытаться взглянуть на задачу с трех уровней. Прежде всего, следует попытаться «угадать» ответ из «общих соображений», то есть найти его на полуинтуитивном уровне. Легко понять, что конструктивная деятельность «из общих соображений», как раз и соответствует осознанному (а потому и более эффективному) или неосознанному обращению к общим методологическим принципам физики. Как правило, на этом уровне отсутствует явная разработка физической модели рассматриваемого явления. Поэтому и успех в решении задачи в значительной степени определяется умением неявно угадать или «почувствовать» основные черты такой модели. По существу важно уметь понимать (при условии уже имеющейся высокой квалификации), что может быть и чего не может быть в разбираемой физической ситуации.

Даже если на таком пути удастся найти решение интересующей задачи, то всегда полезно попытаться решить ее и более «стандартным» образом, апеллируя к наиболее общим, фундаментальным физическим законам. Для глубокого понимания физики необходимо четкое осознание степени общности различных физических законов, грани их применимости, их места в общей физической картине мира. Например, использование закона сохранения энергии часто позволяет взглянуть на разбираемую задачу с более общих позиций, чем при использовании конкретных законов, относящихся к определенному кругу явлений механических, электрических, оптических. Использование фундаментальных законов, общих для всех физических явлений, как и использование методологических принципов физики, иногда дает возможность найти ответы на вопросы, касающиеся тех явлений, для которых учащимся неизвестны описывающие их конкретные законы.

Научиться правильному применению фундаментальных законов не так просто. Здесь уже требуется тщательная разработка физической картины протекающих процессов, то есть создание физической модели явления. Однако степень детализации этой картины, как правило, все-таки более низкая, чем та, которая необходима при решении задачи на первом уровне, то есть при использовании частных физических законов. В целом физические модели явления, создаваемые при решении задачи на первом и втором уровнях, весьма схожи между собой, различаясь, как указано, только степенью детализации. А вот математические модели явления, возникающие после записи физических законов применительно к рассматриваемому случаю, могут оказаться совершенно различными. Здесь встает вопрос об адекватном выборе

математического аппарата. Подробнее этот вопрос будет рассмотрен ниже.

К решению физической задачи на первом уровне следует приступать в том случае, когда ни использование методологических принципов, ни использование фундаментальных законов не позволили найти ответы на вопросы, поставленные в условии задачи. И в этом случае, прежде чем выписывать соответствующие уравнения, полезно проанализировать задачу с точки зрения соображений равномерности. Следует, однако, отметить, что эффективность метода анализа размерностей в большей степени, чем эффективность других методов, зависит от квалификации решающего задачу. При должном умении этот метод удается использовать иногда при анализе задачи на методологическом уровне.

Процесс решения задачи на методологическом уровне похож на небольшое исследование. Как и в настоящем научном исследовании, заранее далеко не всегда ясно, какой должна быть последовательность действий для получения результата. Никаких универсальных рецептов для этого не существует. Необходимое умение приходит только в результате упорного труда по мере накопления опыта и развития физической интуиции. Тем не менее, конечно, можно выделить основные моменты, которые должны присутствовать в любом исследовании. Это, прежде всего, обоснованный выбор идеализации изучаемого процесса, т.е. создание физической модели явления, сохраняющей его наиболее важные черты. Далее создание математической модели – выбор адекватного математического аппарата. Наконец, это обязательное рассмотрение простых частных и предельных случаев, для которых ответ очевиден или может быть получен сразу независимо от общего решения. Очень полезен также поиск и разбор аналогий с другими задачами и явлениями, а также сравнение методов их анализа.

Разумеется, в разных задачах удельный вес этих моментов будет различным. Например, задача:

Как отличается скорость вытекающей из отверстия в дне ведра жидкости в равномерно движущемся поезде от соответствующей скорости в неподвижном поезде?

Решается путем использования принципа относительности на третьем (методологическом) уровне: не отличается, ибо опытами, проведенными в инерциальной системе отсчета, невозможно зафиксировать равномерное прямолинейное движение этой системы. Неявно проделанное создание физической модели явления заключалось в предложении, что система отсчета, связанная с Землей, является инерциальной. Выбор адекватного математического аппарата в рам-

ках принятой физической модели явления сводится здесь к осознанию того факта, что для ответа на вопрос в условии задачи вообще никаких формул писать не нужно.

Приведенное решение справедливо только при небольших скоростях поезда. В противоположном случае начнет сказываться суточное вращение Земли, и принятая физическая модель явления перестает быть справедливой: связанную с Землей систему отсчета уже нельзя будет считать инерциальной.

Приведем решения одной и той же физической задачи на разных уровнях.

Какую форму будет иметь некоторая масса покоящейся жидкости, оказавшейся в космическом пространстве далеко от всех других тел?

На методологическом уровне, используя соображения симметрии, легко понять, что жидкость не может иметь никакой другой формы, кроме шарообразной, ибо в рассматриваемой системе отсутствуют какие-либо выделенные направления.

Задачу можно решить и на втором уровне, используя энергетические соображения: система примет такую конфигурацию, при которой ее потенциальная энергия будет минимальной. Ясно, что в рассматриваемом случае можно говорить об энергии, связанной с притяжением отдельных элементов рассматриваемой массы жидкости друг к другу. Минимальность энергии жидкости будет достигнута при ее шарообразной форме. Обратим внимание на то, что при втором способе рассуждения нам потребовалась гораздо более детальная физическая модель явления. Наконец, решение задачи на первом уровне, основанное на рассмотрении условий равновесия отдельных элементов жидкости при их взаимодействии друг с другом, потребует еще большей детализации физической модели и привлечения достаточно громоздкого математического аппарата.

Путем простых рассуждений, основанных на сопоставлении относительной роли различных взаимодействий, можно распространить решение этой задачи на случай массы жидкости, находящейся внутри космического корабля с выключенными двигателями. Отметим определенную условность разобранный задачи, ибо в стороне остался вопрос о тепловом балансе массы жидкости, находящейся в космическом пространстве. Этот баланс определяет возможность и время существования жидкой фазы в космосе.

Заканчивая на этом краткий обзор общих подходов к решению физических задач, отметим одно важное обстоятельство. При обучении решения физических задач необходимо, наряду с занятиями, посвященными изложению методики решения, проводить занятия, по-

священные решению таких задач, которые не решались учителем в процессе подготовки к занятию. При этом учащимся демонстрируется не имитация умственной деятельности, а сама эта деятельность: не излагается решение задачи, а задача решается непосредственно перед ними. Учащиеся видят, как можно ошибаться, находить ошибки и исправлять их. Разумеется, такая практика требует от учителя достаточно точной квалификации.

ПРОЕКТ «FANTASTICROAD» КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Н.Ю. ГАНЬКО

Россия, г. Челябинск, Муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение «Лицей № 77»

Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и гуманистически ориентированного человека, личности, готовой к жизни в конкурентном мире, умело реагирующей на разные жизненные ситуации. Поэтому деятельный подход в обучении является наиболее эффективным средством формирования ключевых компетенций школьников, а работа в проекте способом универсального познания мира учащимися и инструментом индивидуального развития личности, её творческого потенциала.

«Fantastic Road» – новый проект на основе конструктивного взаимодействия педагогического коллектива МАОУ лицея № 77 г. Челябинска с бизнес-структурами в рамках совместной программы развития, который предполагает нестандартный подход к познавательной деятельности детей от 8 до 14 лет в каникулярное время. Первая встреча участников программы «Fantastic Road» состоялась с 3 по 10 января 2013 года на базе пансионата «Карагайский бор». Здесь для детей были организованы различные зимние забавы: каток, катание на тюбингах, бассейн, сауна и т.д. Все это в сочетании с отличным питанием, уникальными видами местной природой и свежим воздухом соснового бора укрепило здоровье детей перед новым учебным полугодием. Участники программы ежедневно посещали уроки английского языка, а в таком проекте они перестают быть абстрактными, ведь лексические единицы и грамматические формы вводятся и используются в реальном языковом общении. Обучение проводили опытные педаго-

ги г. Челябинска (идея интернационального лагеря объединила педагогов лицея № 77 и языковой гимназии № 76).

В лагере творчески организовать досуг детей смогли несколько поколений педагогов и выпускников этих учебных заведений, а также зарубежные гости из Венгрии, Индии и Бразилии, которые преподавали не только иностранный язык, но и страноведение, давая детям возможность окунуться в атмосферу их родных культур.

Когда особую актуальность приобретает задача избавления нынешнего и грядущего поколений от бедствий террора и войны, главным условием является воспитание человека в духе культуры мира. Идеи культуры мира среди разных национальностей глубоко созвучны духу и традициям России. Как же переступить через «детский» и «взрослый» скептицизм, когда идея «войны» присутствует в нашем сознании просто потому, что это свойственно человеческой природе. Русский просветитель Н. И. Новиков в трактате «О воспитании и наставлении детей» главным называет «образование детей благополучными людьми...». Никакой ребенок не может быть благополучным, довольным и счастливым, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его до неприятия окружающего мира.

Идеи культуры мира, основанные на общечеловеческих ценностях, оказались востребованы нашим проектом, потому что они ясны и понятны молодым людям и старшему поколению. Они способны объединить детей и родителей, учеников и учителей в увлекательном путешествии в мир иностранных языков.

Вместе с ребятами во второе путешествие отправились иностранные гости: Челси Санчес из США, Тан Ин и Люй Цзехун из Китая. Челси (по профессии учитель русского языка и литературы) свободно говорит по-русски и обожает Достоевского. Когда Челси приходится уезжать, дети устраивают для нее прощальный коридор и в честь нее называют... кота, найденного на базе.

Студентки ЮУрГУ Тан Ин и Люй Цзехун общаются с детьми на трех языках: английском, китайском и ... русском, ведь девушки уже 2 года живут в Челябинске. Будущие педагоги рассказали о культуре Китая, и наши школьники, с пользой проводящие каникулы, познакомились с китайской каллиграфией и театром.

Такой совместный проект раскрывает важность и актуальность детского опыта, включающего детей в понимание значимости культурных форм деятельности и является условием для формирования сознания ребенка в духе терпимости и уважения к праву человека быть отличным в политическом, религиозном, этническом, плане и получать радость самореализации и сотрудничества.

Залогом успешности инновационных программ, связанных с воспитанием детей, является воля родителей к их реализации, и замечательно, что взрослые дают ребятам возможность отправиться в такое путешествие, где школьники получают новые знания, знакомятся с миром, отдыхают и веселятся, учатся работать в коллективе и открывают в себе новые таланты, заводят новые знакомства. Все это, без сомнений, поможет им в будущем стать успешными, образованными людьми с активной жизненной позицией, умеющими ценить дружбу, быть толерантными.

Подробнее с проектом «Fantastic Road» можно познакомиться, посмотрев уникальный клип, созданный в рамках проекта (<http://www.youtube.com/watch?v=-MQ-UDrElsC>), а также пообщавшись с участниками группы «Fantastic Road» на сайте «В контакте» (http://vk.com/fantastic_road).

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О.Н. ПЕТРОВА

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 145»

Т.А. НИКУЛИНА

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 144»

Необходимость в адаптации возникает наиболее остро, когда индивид находится за нижней границей нормы, симптомами чего служат психоэмоциональное напряжение или отклоняющееся поведение. Дальнейшее прогрессирование такого состояния может привести либо к разрушению (болезни, гибели) индивида в результате неблагоприятных воздействий среды, либо к разрушению взаимодействующей с ним среды в результате деструктивных действий индивида. В этом случае, конечным адаптивным состоянием будет, прежде всего, состояние, обеспечивающее нормальную жизнедеятельность и приводящее индивида в соответствие с нормативными требованиями и ожиданиями.

Адаптация ребенка в школе рассматривается как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды как ре-

зультат этого процесса. Важнейшую роль в обеспечении успешности адаптации в школе играет перестройка мотивационных процессов. В ряде исследований было показано, что адекватным «внутренней позиции школьника» является сочетание учебного мотива с социальным. Мотивы определяют общее направление деятельности ребенка. Однако, характер протекания каждого отдельного действия не обязательно соответствует этому направлению. Он зависит от эмоционального отношения ребенка к ситуации, к решаемой задаче [1].

По мнению многих авторов, психологическая готовность ребенка к обучению в школе включает в себя такие составляющие, как становление самооценки и «образа Я». Дети, у которых в школьные годы сложилась благоприятная самооценка, могут затем не испытывать в школе затруднения, если сформировавшиеся у них к этому времени представления, ценности, типы поведения не соответствуют школьной ситуации. В целом, начало школьной жизни вызывает снижение самооценки. Но, при нормальном протекании процесса адаптации, эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируются.

Повышенная тревожность, неуверенность, депрессивность могут перейти на более глубокий уровень, стать чертой личности. Кроме того, у ребенка складываются «вторичные психологические особенности» – падает интерес к учебе, появляется отрицательное отношение к школе, ребенок отказывается выполнять задания, растет негативизм.

В ряде случаев устойчивое переживание первоклассником неблагоприятия тревоги, страха, которые вызваны системой обучения, приводит к возникновению школьного невроза, личностной дезадаптации ребенка.

Наиболее распространенной причиной возникновения данного синдрома у детей начальных классов выступают особенности взаимодействия в системе «ученик-учитель». Начало обучения в школе один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в психологическом, так и в физиологическом плане. Приспособление (адаптация) ребенка к школе происходит не сразу. Не день, не неделя требуется для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. Механизмы адаптации ребенка к школе имеют многообразие аспектов. Рассмотрим физиологическую и психологическую адаптацию ребенка. Процесс физиологической адаптации ребенка к школе можно разделить на этапы или периоды, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма. Выделено три основных этапа адаптации:

Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически все системы организма.

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные (или близкие к оптимальным) варианты реакций на эти воздействия. На первом этапе ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится. Поэтому учителю так важно помнить, какую высокую «цену» платит организм каждого ребенка в этот период.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Какую бы работу ни выполнял школьник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний или психологическая нагрузка общения и в большом и разнородном коллективе, организм, вернее, каждая из его систем, должен отреагировать своим напряжением, своей работой. Мы знаем, что возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное напряжение и связанное с ним утомление и переутомление могут стоить организму ребенка здоровья [4].

Мы рассмотрели физиологические аспекты адаптации для того, чтобы учитель знал и понимал, почему на этом этапе обучения нельзя чрезмерно интенсифицировать учебную работу, почему дети так быстро устают и трудно удержать их внимание.

В соответствии с этим нужно строить весь педагогический процесс так, чтобы не наносить ущерба здоровью каждого ребенка. Нельзя забывать, что готовность детей к систематическому обучению различна, различно состояние их здоровья, а значит, процесс адаптации к школе в каждом отдельном случае будет различным.

Продолжительность всех трех фаз адаптации приблизительно 5–6 недель, а наиболее сложными являются 1–4 недели.

Чем же характеризуются первые недели обучения?

Прежде всего, достаточно низким уровнем и неустойчивостью работоспособности, очень высоким уровнем напряжения сердечно-сосудистой системы, симпатoadреналовой системы, а также низким показателем координации (взаимодействия) различных систем организма между собой.

В зависимости от состояния здоровья адаптация к школе, к изменившимся условиям жизни может протекать по-разному. Выделяются группы детей, дающих легкую адаптацию, средней тяжести и тяжелую.

При легкой адаптации состояние напряженности функциональных систем организма ребенка компенсируются в течение 1 четверти. При адаптации средней тяжести нарушения самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течение первого полугодия. У части детей адаптация к школе проходит тяжело. При этом значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года [4]. К проблемам или трудностям, связанным с самим фактором поступления в школу, обычно относят:

1. Трудности, связанные с новым режимом дня. Наиболее значимы они для детей, не посещавших детские дошкольные заведения. И дело не в том, что таким детям трудно начать вовремя вставать, чтобы идти в школу, а в том, что у них чаще наблюдается отставание в развитии уровня произвольной регуляции поведения, организованности.

2. Трудности адаптации ребенка к классному коллективу. Следует отметить, что в этом случае наиболее выражены у тех детей, кто не имел достаточного опыта пребывания в детских коллективах.

3. Трудности, локализующиеся в области взаимоотношений с учителем.

4. Трудности, обусловленные изменениями домашней ситуации ребенка.

Все эти трудности являются отражением постепенного вхождения ребенка в новую «социальную ситуацию» развития: у ребенка появляются «режимные» обязанности – вовремя быть в школе, соблюдать расписание занятий, уделять время подготовке домашнего задания, даже в ущерб естественным потребностям в игре и отдыхе. Идет процесс адаптации к новому коллективу сверстников. Завязываются деловые и личностные отношения с учителем. Наконец, как правило, изменяется социальная позиция в семье – ребенку выделяют место для выполнения уроков, изменяется отношение к нему членов семьи [5].

Таким образом, необходимо: чтобы педагог знал и учитывал в своей работе функциональные особенности состояния организма школьника и его изменения на протяжении каждого урока, учебного дня, недели и учебного года. Строя учебный процесс так, чтобы можно было дать наиболее сложный материал в период оптимума, а требующий меньших усилий – тогда, когда меньше сил. Кроме указанных профессиональных умений важным условием адаптации первоклассников является стиль взаимодействия педагога с детьми, проведение индивидуальной и групповой работы. Состояние здоровья – один из основных факторов, влияющих не только на длительность и успешность процесса адаптации к школе, но и на весь процесс дальнейшего обучения. Но готовность к обучению и состояние здоровья

ребёнка – это то, что есть, и, к сожалению, изменить достаточно быстро эти показатели в положительную сторону невозможно. Однако есть факторы, существенно облегчающие адаптацию к школе всех детей, особенно «неготовых» и ослабленных – это факторы, которые во многом зависят от учителя и родителей. И наиболее важные из них – рациональная организация учебных занятий и рациональный режим дня [6].

Литература

1. Ануфриев, А.Ф. Психологический диагноз / А.Ф. Ануфриев. – М.: 1993. – 78 с.
2. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – 50 с.
3. Выготский, Л.С. Кризис семи лет. Собр. соч.: В 6 т / Л.С. Выготский. – М.: 1984. – Т. 4. – 182 с.
4. Кисловицкая, В.Р. Школьники в среде сверстников и взрослых / В.Р. Кисловицкая. – Алма-Ата, 1975. – 101 с.
5. Реан, А.А. О феномене социально-психологической терпимости личности / А.А. Реан // Психол. журнал. – 1991. – № 4. – 25 с.
6. Чейпи, Дж. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе / пер. с англ. Дж. Чейпи. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 128 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА УРОКАХ ДИРИЖИРОВАНИЯ

А.А. ГАНИНА

Республика Татарстан, г. Лениногорск, Лениногорский
музыкально-художественный педагогический колледж

Эффективность подготовки к профессии учителя музыки в специальных классах во многом зависит от того, как преподаватель осуществляет процесс обучения, от понимания им целей и задач обучения, знания действующих школьных программ, степени его научной и педагогической квалификации, общественно-политической зрелости и активности. Обучение в специальных классах должно быть направлено на выполнение трех задач:

1. Формирование общей музыкальной культуры, эстетических вкусов и ценностных ориентаций.

2. Овладение, умениями и навыками осуществления как учебной деятельности в школе, так и проведение внеклассных занятий.

3. Приобретение профессиональных качеств воспитателя.

Сочетание этих компонентов во многом обеспечит готовность студента к работе в школе. Только тогда, когда весь учебно-воспитательный процесс будет подчинен профессионально-педагогической направленности, он окажет положительное влияние на комплекс интересов и потребностей, а в итоге – на становление личности молодого специалиста в целом.

Таким образом, для овладения учительской профессией необходим целый комплекс разнообразных способностей, при этом все способности проявляются и формируются сначала в деятельности общепедагогической, а затем уже специальной. Глубоко ошибочно мнение, будто учитель музыки должен быть, прежде всего, хорошим музыкантом, а педагогический опыт придет впоследствии сам собой в процессе работы в школе. Лучше всего, если учитель подготовлен и в педагогическом и в музыкальном смысле.

Среди всего цикла учебных дисциплин важнейшей составной частью профессии учителя музыки является дирижерско-хоровая подготовка. Деятельность учителя музыки невозможна без достаточной вокальной и дирижерско-хоровой подготовки, которая предполагает умение читать хоровые партитуры, дирижировать, владеть методикой постановки голоса, а также знание особенности работы с хором. Навыки дирижирования позволяют учителю моделировать музыкальный образ и воплощать его в том или ином конкретном звучании. Учитель, освоивший дирижирование, умеет координировать свои движения: дирижировать одной рукой и одновременно другой играть на инструменте; показывать вступление и снятие на любую долю такта, динамическое развитие, взятие дыхания и т.д.

Значение специфики вокальной работы помогает учителю осмыслить пути совершенствования слуховых навыков школьников на основе слушания голосов в тембральном и динамическом соотношении, а также выработке частоты интонирования.

В целом вокально-хоровая работа требует от учителя умения следить за частотой интонации, строем, ансамблем, дикцией, тембром, дыханием, управлять темпом, динамикой, агогикой, штрихами, фразировкой в процессе хорового звучания произведения; приучать школьников петь по руке дирижера.

Учитель должен знать:

– закономерности и особенности хормейстерской деятельности в школе;

– вокально-хоровой репертуар для различных составов хоров и ансамбля.

У учителя должны быть сформированы следующие знания и умения:

- внутреннего интонирования партитуры;
- исполнительского и вокально-хорового анализа произведений;
- использования основных художественно-технических средств;
- гибкого варьирования приемов управления хоровым звучанием.

Предмет «Дирижирование» обеспечивает профессиональную подготовку молодых специалистов – будущих музыкальных руководителей детских дошкольных и школьных образовательных учреждений, учителей музыки общеобразовательных школ и организаторов внеклассной кружковой работы в школах, центрах эстетического воспитания.

Цель курса – сформировать у студентов основные знания, умения и навыки управления хоровым коллективом, подготовить к практической работе с детьми, развивать личностные качества, исполнительское мастерство, самостоятельность мышления, творческое отношение к исполняемому произведению на основе его глубокого изучения.

В результате изучения предмета студент должен знать:

- особенности хорового дирижирования как исполнительского вида искусства;
- основы дирижерской техники, «технические» и художественные приемы дирижирования;
- методы осмысления и анализа произведения вокально-хорового жанра;
- методы и приемы вокально-хоровой работы;
- методические основы работы над детским песенным репертуаром дошкольного и школьного возраста.

В результате изучения предмета студент должен уметь:

- применять дирижерские навыки в процессе управления хором
- анализировать вокально-хоровую партитуру;
- обосновывать причинно-следственные связи в процессе построения музыкального образа произведения;
- использовать принцип внутреннего моделирования музыкальной структуры произведения в практической дирижерской деятельности;
- пользоваться приемами мануальной техники на уровне творческой интерпретации художественного замысла музыкального произведения;
- пользоваться методами самоорганизации, использовать в практике процесс самоконтроля и самоанализа своих действий;

- способствовать формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности в работе с детским хоровым коллективом;
- самостоятельно работать с вокально-хоровой литературой.

На уроках дирижирования студент овладевает целым комплексом навыков управления хором. Это разнообразная дирижерская техника, развитие метроритмического чувства студента. Задача педагога состоит в выявлении специфических особенностей управления детским хором. Например, одним из видов работы в дирижерском классе является пение голосов, как по горизонтали, так и по вертикали, что способствует развитию вокально-тембрального слуха студента. При этом целесообразно формирование конкретного рабочего жеста, а его основные проемы первоначально отрабатываются и оттачиваются на произведениях производного репертуара. Это одноголосные и двухголосные песни, в первую очередь необходимые в школе. Работа над такими произведениями позволяет студентам получить основополагающие навыки управления певческим процессом. Во-первых, это навык выразительного показа песни с совмещением пения и игры на фортепиано, во-вторых, на сравнительно легком материале студенты осваивают азы разучивания и управления детским хором. На этом этапе студент учится совмещать игру вокальной линии одной рукой с тактированием другой рукой. В дальнейшем технические и художественные задачи усложняются, а техника рабочего жеста оттачивается. В дальнейшем проводится практическая работа студентов с хором, в течение которой студенты самостоятельно применяют наработанные дирижерские приемы и жесты.

Практика работы с хоровой группой, являясь одной из важных практических дисциплин, способствует формированию личности будущего педагога музыки. Благодаря самостоятельной работе с коллективом у студента воспитывается чувство ответственности, активности, трудолюбия, развивается музыкально-аналитическое мышление, умение общения с коллективом, музыкальный слух, вкус, профессиональное самостоятельное творчество, инициатива, формируются практические приемы и навыки.

Цель курса – подготовка квалифицированных специалистов, обладающих знаниями и практическими навыками работы с хоровым коллективом.

Задачи хоровой практики:

1. Осознанное усвоение методов и приемов вокально-хоровой работы и управления, общение с коллективом посредством практической исполнительской работы.
2. Формирование педагогических качеств и навыков.

3. Применение и закрепление комплекса знаний, полученных на занятиях по музыкальным предметам и дирижированию.

Таким образом, в процессе вокально-хоровой подготовки учителя музыки ведущее значение приобретают формирование у студентов комплекса психологических и специальных музыкальных знаний. Формирование специальных знаний подчинено общим закономерностям развития профессиональных способностей, что позволяет говорить о необходимой интеграции различных направлений в вокально-хоровой подготовке.

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ УСЛУГ

В.П. СИМУХИНА, В.В. МИХАЙЛОВА

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

Около 40 лет назад республиканский техникум физической культуры, который в этом году отмечает свое восьмидесятилетие, появился на рынке образовательных услуг г. Стерлитамака Республики Башкортостан, будучи переведенным, из столицы республики – г. Уфы. Уже в то время это было достаточно известное образовательное учреждение, выпускниками которого гордилась и страна, и республика.

Политические, экономические и социальные изменения в России девяностых годов резко изменили рынок труда. Теперь, востребованным стал специалист, имеющий более высокую профессиональную мобильность. При этом менялись образовательные потребности самого населения. Складывалась новая стратегия профессионального образования – «учение через всю жизнь». Профессиональные учебные заведения разных уровней стали объединять свои усилия, чтобы выстроить систему непрерывного образования. Так пятнадцать лет назад при СТФК открывается сначала представительство, которое позже становится самостоятельной единицей, то есть филиалом ФБОУ ВПО «УралГУФК». На рынке образовательных услуг города и Республики Башкортостан появляется образовательное учреждение, на территории которого профессию учителя физической культуры получают выпускники техникума и института.

Таким образом, на сегодняшний день данное учреждение, объединяющее на своей территории два разных уровня профессионального образования, имеет некоторые особенности, привлекательные для потенциальных студентов.

Первая особенность – это сложившаяся образовательная цепочка «техникум – ВУЗ», которая объединяет учебные учреждения разных уровней и тем самым существенным образом влияет на качество подготовки специалистов, помогает выстраивать каждому будущему специалисту свой индивидуальный образовательный маршрут с учетом программ регионального развития, повышая тем самым их профессиональную мобильность.

Вторая особенность заключается в том, что благодаря объединению своих усилий техникум, как и вуз, имеют уникальную материально-техническую базу (два стадиона, плавательный бассейн, несколько оборудованных спортивных залов, борцовский и тренажерный залы и др. спортивные сооружения).

Третья, не менее важная особенность, в том, что сложилась новая образовательная модель и это стало, одним из условий эффективной преемственности как содержания, так и учебного процесса в цепи ссуз-вуз. При этом такой образовательный альянс становится существенным фактором повышения качества профессиональной подготовки по специальностям и направлениям на обоих уровнях.

Четвертая – удобное месторасположение (в одном здании) физкультурного техникума, одного из старейших учебных заведений в регионе и вуза, организованного сравнительно недавно, что позволило сконцентрировать учебно-методические и педагогические ресурсы и тем самым расширить условия не только качественной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта, но профессионального роста педагогических коллективов.

Все это открывало для нас определенные возможности в поиске своего контингента, повышении качества подготовки специалистов и продвижении на рынке образовательных услуг.

Успешность продвижения учреждений разного уровня, образовательная деятельность которых осуществляется на принципе равного партнерства, на рынок образовательных услуг связана с позиционированием профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры, имеющих преимущества в повышении качества.

Основная цель деятельности в этой сфере определялась нами как стимулирование интереса к качеству подготовки современного специалиста, нейтрализация стереотипов, распространение которых

негативно влияет на имидж образовательного учреждения, что и стало главным в создании соответствующей программы.

На первом этапе были определены направления и способы воздействия на потенциальных абитуриентов, работодателей и широкую общественность города и региона.

Следующий этап это реализация разработанной программы. Данная работа осуществляется по нескольким направлениям:

1) популяризация социально привлекательного имиджа учреждения, действующего на основе непрерывности преемственности. Оптимальными способами воздействия стали: участие студентов техникума и института в спортивных соревнованиях разного уровня; поддержание своего имиджа «ТФК+ СИФК – гаранты спортивного мастерства» публикациями в прессе рекламно-агитационного содержания; интеграция спорта в зрелищную деятельность (совместное участие в массовых спортивных праздниках, студенческих олимпийских сессиях, организация спортивных состязаний для детей инвалидов и т.д.);

2) формирование интереса работодателей к результатам профессиональной подготовки через их активное участие в образовательном процессе (предоставление базы для производственной практики, участие в совершенствовании требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, выпускников техникума и института и т.п.). Наряду с этим большое внимание уделяется курсам повышения квалификации для учителей и спортивных тренеров учреждений разного вида и типа. Не секрет, что учитель, его личностные и профессиональные качества оказывают влияние на выбор профессии выпускниками школ. Поэтому в программы таких курсов включены не только теоретические вопросы, но и мастер-классы по определенным видам спорта, которые проводят заслуженные тренеры, работники техникума и вуза;

3) формирование в массовом и индивидуальном сознании населения представлений о важности сохранения своего здоровья. Использование единой МТБ в пропаганде здорового образа жизни, развития массовой физической культуры и спорта в городе. Поддержка действий руководства города и региона в области пропаганды физической культуры и спорта среди жителей, местного бизнес-сообщества, лидеров общественного мнения;

4) совершенствование качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта. За счет культивирования стремления (желания) потенциальных абитуриентов учиться именно в нашем учебном заведении, использование всех возможностей уровневой подготовки специалистов, внедрения в

практику образования нового содержания, построенного на компетентностном и других инновационных подходах, повышения научного потенциала профессорско-преподавательского состава, вовлечения мастеров спорта высших достижений-победителей соревнований Всероссийского и мирового уровня в образовательный процесс, расширения элементов производственной практики, применения новых образовательных технологий и т.д.

Переход к ФГОС третьего поколения заставил педагогические коллективы по-новому взглянуть на имеющиеся достижения в области качества подготовки специалистов физической культуры и определить дальнейшие перспективы, которые мы связываем с введением инновационных направлений в образовательную деятельность.

Подготовка бакалавров по направлению физическая культура осуществляется в институте не первый год. Старый подход к бакалавру как специалисту, получившему фундаментальную подготовку и общее профессиональное образование, не оправдал себя. Такой специалист в реалиях нашей страны оказался не востребован рынком труда. Справедливости ради стоит отметить тот факт, что и выпускники среднего профессионального учебного заведения уже не могли в полной мере конкурировать с выпускниками вуза по родственным специальностям. Наш небольшой опыт подсказывает, что бакалавриат – это модель профессиональной подготовки, выстроенная как цельная самостоятельная образовательная технология с акцентом на формирование и развитие компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Сравнение характеристик профессиональной деятельности, требований к результатам освоения и структуре ООП в рамках ФГОС СПО по специальности 050141 «Физическая культура» и ВПО по направлению подготовки 034300 «Физическая культур» показывает, что есть различие по компетенциям, видам профессиональной деятельности, номенклатуре учебных дисциплин, в основном за счет широко представленных профилей. Однако, следует заметить что в построении и содержании ФГОС обеих уровней наблюдается преемственность в структуре ООП, расширение спектра деятельности специалистов с высшим профессиональным образованием. Это требует инновационных подходов к моделированию образовательного процесса, как в техникуме, так и вузе. Такая модель будет одновременно и фильтром для отбора кандидатов и фундаментом для подготовки на следующем, более высоком уровне профессионального образования.

Используя инновационный менеджмент как метод, мы постарались выстроить инновационные направления в подготовке специали-

стов в области физической культуры и спорта в условиях непрерывной образовательной цепочки «техникум-вуз».

В данном случае инновационный менеджмент мы рассматриваем как особое направление и взаимосвязанный комплекс действий, нацеленный на достижение или поддержание необходимого уровня жизнеспособности и конкурентоспособности организации. Его целью является определение основных направлений инноваций в производственной деятельности образовательного учреждения.

Инновационный менеджмент мы сосредоточили на следующих направлениях:

1. Изучение спроса наших выпускников на рынке труда и формулирование миссии вуза.
2. Мониторинг, имеющихся ресурсов для подготовки специалистов и выбор оптимальной инновационной стратегии.
3. Систематическая оценка имеющихся результатов подготовки, научно-методического обеспечения, в том числе возможностей МТБ и ППС и постоянное совершенствование инструментария оценки инновационной деятельности.

Это позволило определиться с готовностью к работе в новых условиях, спрогнозировать инновационные направления деятельности и профессиональный уровень современного специалиста, выявить прогрессивные образовательные технологии и социальный эффект.

Понятно, что в рамках одной статьи невозможно осветить эту проблему всесторонне, поэтому остановимся только на некоторых аспектах.

Изучение спроса на рынке труда выпускников – специалистов в области физической культуры и спорта проводилось в виде опроса реальных и потенциальных работодателей - администрации образовательных учреждений разного уровня, учреждений дополнительного образования и т.п. на предмет того, каким уровнем образования, качествами личности и умениями должны обладать специалисты физической культуры. Результаты опроса были следующими:

- в целом работодатели довольны подготовкой выпускников СПО и ВПО;
- предпочтительно, чтобы специалисты получили высшее образование на базе среднего профессионального по родственной специальности;
- больше всего требований предъявляют к личностным качествам выпускников (доброжелательность, умение быть примером, самообладание, дисциплинированность, ответственность, добросовестность и т.п.);

- уроки хотят видеть интересными для детей;
- мечтают о росте спортивных достижений своих воспитанников.

На первый взгляд требования выдвигались слишком очевидные, но дело все в том, что эти требования предъявляли администраторы и для них именно эти качества является главными, так как такой специалист не создает больших проблем в коллективе, помогает формировать положительный имидж образовательного учреждения.

Поэтому мы инициировали опрос родителей учащихся (это ведь тот же рынок труда, правда, не столь явный).

Ответы были следующими: учитель физической культуры в школе или тренер должен быть еще и хорошим воспитателем. Он должен быть спортивным, энергичным, уметь увлечь как можно больше детей спортом, знать психологию возраста и самое, на наш взгляд, главное – культивировать новые современные виды спорта. Такие как мини-футбол, бадминтон, аэробика, Аквааэробика, спортивные танцы, ушу, брейк-данс, йога и т.п. Список был достаточно внушительный. В то же время родители хотят, чтобы спортивные залы и спортивные площадки в школе работали и в вечерние часы в полную силу.

Анализ предъявляемых требований показывает, что требования родителей несколько отличаются от требований администраторов только в плане результатов школьного физкультурного образования. Родителям важно развитие двигательной активности у детей, воспитание привычки к ведению здорового образа жизни, формирование увлечений спортом не у отдельных ребят, а у основной массы.

Перспектива, очевидно, заключается в том, что мы можем не только использовать возможности ФГОС ВПО, заключающиеся в расширении содержания, что часто приводит к возрастанию учебной нагрузки, но в конкретных условиях воспользоваться преимуществом уже сложившейся образовательной цепочкой «техникум-вуз». Новые ФГОС СПО по направлению «Физическая культура» не предусматривают подготовку учителя физической культуры, зато в полной мере могут обеспечить требуемую профильность. В то же время это создает условия для непрерывного физкультурного образования, расширяет для каждого из партнеров рынок потребительских услуг, предоставляет возможность удовлетворять образовательные потребности студентов, следовательно, повышает качество подготовки специалистов. Конечно, здесь нас ожидает много трудностей, особенно в определении сущности и методических особенностей образовательной модели, но без их разрешения сложно говорить об инновационном развитии.

Мониторинг, имеющихся ресурсов в профессиональной подготовке специалистов, позволил не только определить уникальность сложившихся условий, но и выявить еще один аспект обсуждаемой проблемы: формирование рекреационных и коррекционных компетенции специалистов.

Сегодня по данным, озвученным на заседании Госсовета по физической культуре и спорту, созданном при Президенте России, более 50% юношей и девушек, окончивших школу, уже имеют по 2–3 хронических заболевания. Лишь 15% выпускников можно считать здоровыми. Более 30% юношей не могут быть призваны в армию по показателям здоровья. Это говорит и о том, что процент детей занимающихся в школьных специальных медицинских группах неукоснительно растет. Вполне понятно, что занятия физической культурой с такими детьми должны иметь свои организационные и методические особенности. Это признают и учителя, работающие в образовательных учреждениях и родители, и специалисты – медики, и даже студенты.

Но вот парадокс, отвечая на вопрос, в чем специфика работы с такими детьми, большинство респондентов обращает внимание на то, что необходимо уменьшать физическую нагрузку, сокращать численность групп и объединять детей по сходным показателям здоровья, больше внимания уделять каждому ребенку. При этом отмечают, что есть специальная методика, однако содержание образования для спецмедгрупп мало, чем отличается от общего и поэтому нивелирует саму сущность работы с такими детьми.

Проблему можно было бы решить за счет прихода в ОУ специалистов в области адаптивной физической культуры, но результат опроса выпускников, говорит о том, что, имея среднее медицинское профессиональное образование, в качестве базового, они не связывают свою будущую карьеру со школой, их больше интересуют учреждения специального медицинского профиля.

Следовательно, возникает необходимость или пересмотреть идеологию подготовки по этой специальности, или по-другому определяться в отборе абитуриентов, или выстроить новую модель образовательного процесса. Другими словами, нужно иначе позиционировать специалистов данного профиля, развивать такие профессиональные компетенции, которые будут выгодно отличать наших выпускников на современном рынке труда.

В данном случае, очень перспективной, на наш взгляд, является идея объединения усилий ученых института, учителей-практиков, тренеров, методистов, руководителей физического воспитания в ДОУ и специалистов в области адаптивной физической культуры в исполь-

зовании научного и методического потенциала техникума и вуза для создания ресурсного центра, цель которого подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов в области физической культуры и спорта.

Это будет инновационный проект создания модели учреждения нового типа, основными направлениями деятельности которого могут стать:

– научно-методическая работа по изучению актуальных проблем и потребностей в области кадровой политики в сфере физической культуры, спорта и туризма;

– разработка, апробация и внедрение передовых научно-обоснованных технологий подготовки кадров;

– профориентационная работа, профессиональная подготовка и переподготовка кадров;

– информационное обеспечение и поддержка научно-методической и инновационной образовательной деятельности.

Представляется, что в этом случае качество подготовки специалистов физического воспитания будет в полной мере соответствовать требованиям современного рынка услуг.

Литература

1. Всеобщее управление качеством / под ред. О.П. Глудкина. – М.: Горячая линия – Телеком, 2008. – 600 с.

2. Гантмахер, В.Е. Создание мощного университета – одна из приоритетных задач на пути инновационного развития региона / В.Е. Гантмахер // Инновации. – 2009. – № 1–2.

3. Инновационный менеджмент: учеб. пособие / под ред. д.э.н., проф. Л.Н. Оголевой. – М.: ИНФРА-М, 2008.

4. Симухина, В.П. Совершенствование качества профессионального физкультурного образования в системе «колледж-вуз» / В.П. Симухина // Интеграция методической (научно-методической) работы в системе повышения квалификации кадров: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции: в 4-х частях. Ч. 2. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2011. – С. 88–91.

ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Л.А. КОСМАКОВА

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 54»

Меняется жизнь – меняется и позиция людей. Новое в образовании формирует новые методы обучения, новый подход к учебной деятельности, побуждает учителя работать творчески. Новые методы обучения должны служить дополнением к традиционным методам.

В отечественной и зарубежной литературе методы активизации познавательной деятельности учащихся получили название «активных методов обучения». Диапазон применяемых при этом приемов и методов весьма широк.

На уроках английского языка в начальной школе я систематически использую игровую технологию. Данная методика направлена на решение главной задачи учителя – качественного обучения каждого учащегося. Игра является одним из основных методов обучения младших школьников, она понятна и естественна для них, дает положительный результат в учебном процессе.

Использование игр на уроках английского языка помогает учителю глубже раскрыть личностный потенциал каждого ученика, способствует формированию таких личностных качеств учащихся как трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, умение работать в сотрудничестве. Игры обеспечивают сохранение на высоком уровне мотивации к учению, вызывают интерес у учащихся и удовольствие, радость в приобретении знаний по английскому языку.

Использование игровых приемов на уроках английского языка в начальной школе помогает создать доброжелательную обстановку в классе, снять психологический барьер, повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Именно в игре наиболее полно проявляются индивидуальные способности ребенка, его характер, активность учащегося.

В настоящее время наблюдается повышение интереса к изучению иностранных языков, поэтому обучающая методика через игру чрезвычайно актуальна. Для того чтобы качественно обучать английскому языку учащихся начальной школы, необходимо создать комфортную атмосферу в классе, пробудить интерес к культуре, традициям страны носителя языка, чтобы изучение и познание иностранных языков было вызвано не обязанностью, а личной заинтересованно-

стью каждого ученика. Этому способствует курс «Английский язык с удовольствием», предназначенный для обучения английскому языку учащихся начальных классов.

Важнейшее условие успешности обучения – создание условий для речемыслительной активности учащихся и вовлечение учащихся в иноязычное общение. Необходимо постоянно менять порядок речевых действий (порядок вопросов, обращений, порядок названий предметов), чтобы дети реагировали на смысл слова, а не запоминали механически бессмысленный для них звуковой ряд.

Степень восприятия информации учащихся различна. В классе обучаются ученики с разными психологическими и интеллектуальными способностями. Учителю, который собирается использовать методику обучающих игр на уроках, необходимо иметь в виду следующее: активные учащиеся (лидеры) постоянно стремятся быть ведущими, первыми в игре, в учебном процессе, а учащийся застенчивый, робкий, неактивный зачастую не успевает ответить, остается без оценки. И это может повторяться несколько уроков подряд.

Задача учителя найти способ, чтобы каждый ученик получил возможность принять участие в игре, высказаться. Решение проблемы мной было найдено. При повторении игр на уроке необходимо обеспечить возможность всем учащимся быть активными участниками, делать учеников ведущими по очереди, чтобы хотя бы по одному разу все учащиеся выполнили предусмотренное учебной задачей речевое действие. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, снижает боязнь ошибок, и благотворно сказывается на результатах обучения.

Игра на уроке способствует выполнению важных методических задач:

- создание психологической готовности учащихся к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировку учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Методическая типология игр на уроках английского языка разнообразна:

1. Фонетические игры – развивают у учащихся память, слуховое внимание, с помощью этих игр можно тренировать учащихся в произнесении английских звуков, учить читать и разучивать стихи, дифференцировать звуки по долготе и кратности.

2. Орфографические игры – развивают орфографические навыки, способствуют правописанию английских слов.

3. Лексические игры – активизируют речемыслительную деятельность учащихся, способствуют навыкам говорения и понимания иностранных слов.

4. Грамматические игры – учат употреблению речевых образцов, создают естественную ситуацию для употребления данного речевого образца.

Наиболее результативными в моей практике являются следующие игры:

1. Замени звук.
2. Умей считать.
3. Составь новое слово.
4. Переводчики.
5. Будь внимательным.
6. Повтори и добавь слово.
7. Кроссворды.
8. Словарные головоломки.
9. Составь предложение.
10. Рассказ-цепочка.

Игра, элементы игры, игровой момент на уроке английского языка – это один из методов активизировать учеников, побудить их работать на уроке с интересом, развивая их индивидуальные способности.

Через устную речь учителя, восприятие на слух, понимание и разговор учащегося обеспечиваются устойчивые навыки устной речи английского языка. В игре устная речь является и методом и целью.

В начальной школе, а именно во 2-х классах, период знакомства с новым предметом – английский язык, период активного накопления слов, понимания учителя.

Именно на этом этапе необходимо уделить внимание играм с элементами фонетической тренировки, в этом может помочь учителю игра «Замени звук». Суть игры заключается в следующем: учащиеся должны заменить звук в предлагаемом слове так, чтобы получилось новое слово с новым значением (big – pig).

В игре «Составь новое слово» – предлагаем учащемуся набор из нескольких английских букв, из которых он должен составить слово (i, c, n, e – nice).

Для закрепления материала по определенной теме используем игру «Повтори и добавь слово» – учитель называет слово, ученик повторяет его и прибавляет еще одно. Следующие ученики должны за-

помнить слова и добавить свое слово. Игру можно сопровождать показом картинок. Учащиеся без особого труда запоминают до 10 слов.

Творческий педагог никогда не останавливается на достигнутом. Он всегда в поиске интересных и новых форм обучения, чтобы решить проблемы учебного процесса. Как сделать, чтобы наша работа носила творческий характер, чтобы уроки были интересными, учащиеся получали только хорошие и отличные оценки, чтобы нравился английский язык учащимся начальной школы. Игры на уроках английского языка являются в этом хорошем подспорьем учителю.

Чтобы современному учителю соответствовать новым критериям и требованиям, необходимо найти свое рациональное зерно (изюминку), которое поможет решить проблему качества подготовки учащихся начальной школы. В своей педагогической деятельности я стараюсь постоянно совершенствоваться, использовать элементы новизны, применять новые методики игр с использованием аудиокассет, компьютера, мультимедийных систем.

В игровых моментах на уроке должны присутствовать:

1. Сотрудничество «учитель – ученик».
2. Атмосфера доброжелательности.
3. Оценка учебных успехов с учетом динамики личных достижений, внутреннего роста учащегося.

Это мое кредо, это и есть индивидуальный подход к каждому учащемуся.

Опыт моей работы позволяет сделать вывод о том, что именно игра является активным способом достичь различных целей. Обучающие игры помогают сделать каждый урок интересным, увлекательным, развивать познавательный интерес, творческую, мыслительную активность учащихся начальных классов. Игра оставляет у учащихся яркое впечатление об уроке. И тогда английский язык, действительно, изучается с удовольствием!

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Г.С. ПОЛЯКОВА

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение «Школа-интернат VI вида № 4»

Аутизм. Этот термин используется более полувека, но проблема не стала менее актуальной. Это обусловлено не только высокой частотой данной патологии развития (15–20 случаев на 10 тысяч новорожденных, а по последним данным шведских авторов (С. Gillberg) – не менее 1% от общего числа населения), но прежде всего то, что при этой аномалии развития большинство навыков, необходимых в повседневной жизни, как правило, трудно усваиваются.

Аутичные дети отличаются друг от друга по степени нарушения контакта, уровню интеллектуального развития, поведенческим проблемам. Но всех их объединяет неприспособленность в повседневных житейских ситуациях и трудность применения накопленных знаний в реальной жизни. И хотя при обращении к специалисту многие родители на первое место выдвигают речевые и интеллектуальные проблемы, несостоятельность аутичного ребенка в социально-бытовой сфере делает практически невозможным его самостоятельное существование в обществе, создает большие трудности для всей семьи.

В норме ребенок овладевает большинством навыков естественным образом, наблюдая за поведением взрослых. Для аутичного ребенка описанный путь не возможен. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Обычно отношения с аутичным ребенком начинают строиться именно на основе бытовых ситуаций. Поэтому, если контакт только появился, стоит быть осторожным в своих требованиях. Необходимо учитывать его пресыщаемость в контактах с другими людьми, быть внимательным к установленному им самим ритму взаимодействия. Насыщать моменты обучения приятными развлечениями. И как можно раньше старайтесь подключать его руки как пассивного участника к выполнению действий, помогая ему раздеться, умыться и т.д. Аутичные дети легко становятся зависимыми от подсказок и поддержки взрослого. Поэтому крайне важно создать у него ощущение успеха. Не спешить с усложнением задачи, обеспечить поддержку и постепенное предоставление самостоятельности. Чтобы у ребенка возникло ощущение безопасности.

Необходимо отметить, что трудности в адаптации могут быть связаны со страхами. Ребенок боится смывать в туалете из-за шума сливаемой воды, мыть голову, если мыло попало в глаза. Страх можно преодолеть, если понимать, что за ним стоит; подбодрить, подчеркивать какой он сильный и терпеливо объяснять от куда этот звук, научить пользоваться шлангом при мытье, дать возможность самому поэкспериментировать, помыть голову кукле, дать освоиться в пугающей ситуации.

Прежде чем требовать что-либо, необходимо знать, что ребенок сможет это выполнить. Если просьба не по силам ребенку, не дожидаясь крика, переключите его внимания на доступную и приятную задачу. Порадуйтесь «как хорошо он сделал». Но важно, чтобы просьбы не оставались без внимания, невыполненными. Не стоит повторять много раз одно и то же. Необходимо встать рядом с ребенком, и обратившись к нему по имени, четко и кратко сформулировать просьбу: «Дима, сними свитер». Ребенок должен понимать, что вы от него хотите. Простые инструкции могут постепенно усложняться, по мере того, как он начинает их выполнять.

Для успешного овладения бытовыми навыками и их самостоятельного использования необходимо, чтобы конкретная повседневная ситуация приобрела для ребенка особую значимость. Не стоит пытаться научить ребенка всему и сразу, необходимо сосредоточиться на одном, наиболее доступном навыке. И постепенно подключать его к наиболее простым операциям в других бытовых ситуациях. Нельзя раздражаться, что ребенку, казалось бы усвоившему навык, еще долго будет требоваться внешняя организация. Процесс обучения аутичного ребенка необходимым бытовым навыкам является длительным и постепенным и требует большого терпения.

Литература

1. Детский аутизм. Хрестоматия / под ред. Л.М. Шипициной. – СПб.: «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с.
2. Карвасарская, И.Б. В стороне / И.Б. Карвасарская. – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
4. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абатуров Е.И. 216
Алгаев А.Н. 162
Алферова Л.И. 126
Андреева Г.М. 126
Андреева Н.Ю. 102, 231

Б

Баранова Ю.Ю. 74, 110, 131
Баронина А.В. 3
Блюмин С.Л. 179
Богачева Е.А. 50
Босова Я.М. 98
Бузмакова А.Р. 231
Бушуева Л.А. 118

В

Владимирова Е.Д. 131
Войниленко Н.В. 84

Г

Ганина А.А. 257
Ганько Н.Ю. 251
Говорухина Н.Н. 46

Д

Дейнеко И.И. 66

Ж

Жук И.П. 220

З

Зуева Т.П. 39

И

Ибрагимова Л.В. 159

К

Карагоз Н.Н. 244
Кахаров А.С. 166
Колесова Н.А. 122
Копытова А.В. 122
Королева Н.Н. 231
Космакова Л.А. 269
Кузнецова В.А. 137
Кузнецова Г.Н. 194
Кузяков М.А. 143, 171, 236
Кулаева Л.Д. 198

Л

Лаврухина Н.А. 231
Лаптева Н.А. 90
Ларченко О.А. 22
Латыпова И.В. 126, 137, 183
Литвиненко Н.В. 198

М

Мартьянов Е.А. 35
Мартьянова Г.С. 35
Михайлова В.В. 261

Н

Никулина Т.А. 253

О

Обухова С.Н. 118
Орешкина А.Е. 74

П

Палий Н.Ю. 247
Панова О.Н. 39
Пенионжек Е.В. 30
Петрова О.В. 137

Петрова О.Н. 253
Полякова Г.С. 273
Полякова Е.Д. 15

Р

Рожкова Н.В. 42
Рыбакова Е.А. 156
Рябова Г.А. 201

С

Саблина М.А. 208
Сагандыкова С.А. 227
Сапожникова Г.А. 54
Сваталова Т.А. 191
Сидоренко С.В. 191
Симухина В.П. 261
Скомаровская Т.В. 212
Скрипова Н.Е. 59
Смышляева В.Г. 102, 231
Солодкова Е.А. 90
Сулягин Ю.С. 151

Т

Трусова Н.В. 102, 227

У

Уразманова Ф.Н. 90

Ф

Фадькина М.А. 205
Федорова Ю.В. 201

Х

Хропунова Н.М. 69

Ч

Чипышева Л.Н. 15

Я

Яковлева Г.А. 94
Яковлева Г.В. 54
Якубовская Т.В. 7

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБАТУРОВ Е.И., зам. директора по воспитательной работе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 98», Россия, г. Челябинск.

АЛГАЕВ А.Н., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, Чеченская Респ., г. Грозный.

АЛФЕРОВА Л.И., директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 76», Россия, г. Челябинск.

АНДРЕЕВА Г.М., учитель английского языка Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 76», Россия, г. Челябинск.

АНДРЕЕВА Н.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

БАРАНОВА Ю.Ю., руководитель Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

БАРОНИНА А.В., учитель информатики Коммунального государственного учреждения «Самарская средняя школа № 1», Респ. Казахстан, с. Самарское Восточно-Казахстанской обл.

БЛЮМИН С.Л., докт. физ.-мат. наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, Россия, г. Липецк.

БОГАЧЕВА Е.А., канд. пед. наук, доцент, зав. центром педагогики здоровья Белгородского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Россия, г. Белгород.

БОСОВА Я.М., учитель-логопед Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 43», Россия, г. Озерск Челябинской обл.

БУЗМАКОВА А.Р., зам. директора по учебной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Мирненская средняя общеобразовательная школа», Россия, п. Мирный Челябинской обл.

БУШУЕВА Л.А., зав. Муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Центр развития ребенка детский сад № 413», Россия, г. Челябинск.

ВЛАДИМИРОВА Е.Д., зам. директора по научно-методической работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 125», Россия, г. Снежинск Челябинской обл.

ВОЙНИЛЕНКО Н.В., директор Муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения «Школа-интернат № 11», Россия, г. Челябинск.

ГАНИНА А.А., преподаватель, концертмейстер Лениногорского музыкально-художественного педагогического колледжа, Россия, Респ. Татарстан, г. Лениногорск.

ГАНЬКО Н.Ю., учитель английского языка Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 77», Россия, г. Челябинск.

ГОВОРУХИНА Н.Н., зам. директора по научно-методической работе и развитию содержания образования Каменск-Уральского педагогического колледжа, Россия, г. Каменск-Уральский Свердловской обл.

ДЕЙНЕКО И.И., руководитель лаборатории Ресурсного центра Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 77», Россия, г. Челябинск.

ЖУК И.П., учитель Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6», Россия, г. Норильск.

ЗУЕВА Т.П., канд. пед. наук, методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ИБРАГИМОВА Л.В., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, Чеченская Респ., г. Грозный.

КАРАГОЗ Н.Н., Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры физики Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, Россия, г. Новороссийск Краснодарского кр.

КАХАРОВ А.С., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, Чеченская Респ., г. Грозный.

КОЛЕСОВА Н.А., зам. заведующего по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка детский сад № 418», Россия, г. Челябинск.

КОПЫТОВА А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КОРОЛЕВА Н.Н., зам. директора по воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Мирненская средняя общеобразовательная школа», Россия, п. Мирный Челябинской обл.

КОСМАКОВА Л.А., учитель английского языка Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 54», Россия, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА В.А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 104 с углубленным изучением отдельных предметов», Россия, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА Г.Н., доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КУЗЯКОВ М.А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, педагог-психолог Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 39», Россия, г. Челябинск.

КУЛАЕВА Л.Д., зав. Муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Центр развития ребенка детский сад № 30», Россия, г. Снежинск Челябинской обл.

ЛАВРУХИНА Н.А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Мирненская средняя общеобразовательная школа», Россия, п. Мирный Челябинской обл.

ЛАПТЕВА Н.А., зам. директора Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 53», Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ЛАРЧЕНКО О.А., преподаватель истории и географии Карасукского педагогического колледжа, Россия, г. Карасук Новосибирской обл.

ЛАТЫПОВА И.В., методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЛИТВИНЕНКО Н.В., ст. преподаватель кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

МАРТЬЯНОВ Е.А., ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

МАРТЬЯНОВА Г.С., учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения «Томинская средняя общеобразовательная школа», Россия, п. Томинский Челябинской обл.

МИХАЙЛОВА В.В., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник министерства образования и науки РФ, доцент Стерлитамакского института физической культуры (филиал) Уральского государственного университета физической культуры, Россия, Респ. Башкортостан, г. Стерлитамак.

НИКУЛИНА Т.А., педагог-психолог Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 144», Россия, г. Челябинск.

ОБУХОВА С.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ОРЕШКИНА А.Е., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 97», Россия, г. Челябинск.

ПАЛИЙ Н.Ю., канд. пед. наук, доцент, доцент Кубанского государственного университета, Россия, г. Краснодар.

ПАНОВА О.Н., зам. директора по воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения «Рощинская средняя общеобразовательная школа», Россия, п. Рошино Челябинской обл.

ПЕНИОНЖЕК Е.В., канд. филос. наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин Уральского юридического института Министерства внутренних дел России, Россия, г. Екатеринбург.

ПЕТРОВА О.В., директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 104 с углубленным изучением отдельных предметов», Россия, г. Челябинск.

ПЕТРОВА О.Н., педагог-психолог Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 145», Россия, г. Челябинск.

ПОЛЯКОВА Г.С., учитель начальных классов Муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения «Школа-интернат № 4 VI вида», Россия, г. Челябинск.

ПОЛЯКОВА Е.Д., зам. директора по учебной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей № 6», Россия, г. Миасс Челябинской обл.

РОЖКОВА Н.В., учитель иностранных языков Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики», Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

РЫБАКОВА Е.А., ст. преподаватель кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

РЯБОВА Г.А., ст. преподаватель кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

САБЛИНА М.А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 77», Россия, г. Челябинск.

САГАНДЫКОВА С.А., директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 46», Россия, г. Челябинск.

САПОЖНИКОВА Г.А., зав. Муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением «Центр развития ребенка детский сад № 440», Россия, г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Т.А., канд. пед. наук, доцент кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СИДОРЕНКО С.В., зав. Муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением «Центр развития ребенка детский сад № 8», Россия, г. Трехгорный Челябинской обл.

СИМУХИНА В.П., канд. пед. наук, доцент, доцент Стерлитамакского института физической культуры (филиал) Уральского государственного университета физической культуры, Россия, Респ. Башкортостан, г. Стерлитамак.

СКОМАРОВСКАЯ Т.В., преподаватель-методист Саратовского областного педагогического колледжа, Россия, г. Самара.

СКРИПОВА Н.Е., канд. пед. наук, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СМЫШЛЯЕВА В.Г., директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Мирненская средняя общеобразовательная школа», Россия, п. Мирный Челябинской обл.

СОЛОДКОВА Е.А., методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СУЛЯГИН Ю.С., преподаватель Тольяттинского государственного университета, Россия, г. Тольятти Самарской обл.

ТРУСОВА Н.В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

УРАЗМАНОВА Ф.Н., директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназия № 53 Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ФАДЬКИНА М.А., руководитель психологического центра Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 77», Россия, г. Челябинск.

ФЕДОРОВА Ю.В., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад компенсирующего вида второй категории № 448», Россия, г. Челябинск.

ХРОПУНОВА Н.М., зам. директора Муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения «Школа-интернат № 37 VIII вида», Россия, г. Озерск Челябинской обл.

ЧИПЫШЕВА Л.Н., канд. пед. наук, методист Регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Г.А., зам. директора по информатизации, учитель информатики Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5», Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.

ЯКОВЛЕВА Г.В., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры развития дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЯКУБОВСКАЯ Т.В., ст. преподаватель кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования. Приоритеты в области повышения квалификации и переподготовки кадров

Баронина А.В.

Повышение квалификации педагогических работников через обучение по программе автономной организации образования «Назарбаев интеллектуальные школы» 3

РАЗДЕЛ 2. Направления создания системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Образование «через всю жизнь»

Якубовская Т.В.

Структура и содержание инновационной программы стажировки учителей истории и обществознания по работе с одаренными детьми 7

Полякова Е.Д., Чипышева Л.Н.

Внутришкольное повышение квалификации педагогов – основа создания инновационной образовательной среды 15

Ларченко О.А.

Культурно-историческая концепция выготского и социализация личности 22

Пенионжек Е.В.

Культурно-просветительская работа как направление повышения эффективности борьбы с профессиональной деформацией 30

Мартьянов Е.А., Мартьянова Г.Н.

Формирование и развитие профессионально-педагогического мировоззрения в системе непрерывного педагогического образования 35

Панова О.Н., Зуева Т.П.

Из опыта внутришкольного непрерывного образования педагогов ... 39

Рожкова Н.В.

Роль педагога в современной школе в свете вопроса о содержании и организации курсов повышения квалификации 42

Говорухина Н.Н.

И снова: что делать, или приоритеты в области повышения квалификации 46

РАЗДЕЛ 3. Обеспечение инновационного характера системы образования в соответствии с социально-экономическими вызовами и инновационным развитием экономики

Богачева Е.А.

Нормативно-правовые и организационные аспекты повышения квалификации педагогов на базе региональной стажировочной площадки 50

Яковлева Г.В., Сапожникова Г.А.

Управление инновационной деятельностью в ДООУ 54

Скрипова Н.Е.

Начальное образование как ценность 59

Дейнеко И.И.

Диссеминация инновационного опыта педагогов МАОУ «Лицей № 77» г. Челябинска 66

Хропунова Н.М.

Публичный отчет оу как инструмент повышения востребованности образовательных услуг 69

РАЗДЕЛ 4. Формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг. Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов

Баранова Ю.Ю., Орешкина А.Е.

Формирование в общеобразовательном учреждении системы оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательных программ 74

Войниленко Н.В.

Содержание деятельности руководителя специального (коррекционного) образовательного учреждения по организации оценивания качества образовательной системы 84

РАЗДЕЛ 5. Формирование целостной электронной образовательной среды. Эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения

Уразманова Ф.Н., Лаптева Н.А., Солодкова Е.А.

Информационно-образовательная среда в общеобразовательном учреждении: особенности создания и содержание 90

Яковлева Г.А.

Использование интернет-ресурсов как средство развития информационной компетентности учащихся 94

Босова Я.М.

Использование современных цифровых образовательных технологий в логопедической работе..... 98

РАЗДЕЛ 6. Проекты совершенствования методического (научно-методического) обеспечения образовательного процесса в учреждениях образования

Андреева Н.Ю., Трусова Н.В., Смышляева В.Г.

Педагогическая поддержка подростков в их профессиональном самоопределении..... 102

Баранова Ю.Ю.

Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования..... 110

Обухова С.Н., Бушуева Л.А.

Программирование образовательной деятельности педагогов ДОУ в условиях реализации федеральных государственных требований. 118

Копытова А.В., Колесова Н.А.

Роль методической работы в управлении процессом повышения квалификации педагогов ДОУ 122

Алферова Л.И., Андреева Г.М., Латыпова И.В.

Музей мира как центр формирования личностных результатов образования учащихся (использование стратегии социального проектирования) 126

Владимирова Е.Д., Баранова Ю.Ю.

Технология сетевого участия педагогов образовательного учреждения в проектировании основных образовательных программ начального общего и основного общего образования..... 131

Петрова О.В., Кузнецова В.А., Латыпова И.В.

Проектирование условий развития и саморазвития учащихся в учебном процессе..... 137

Кузяков М.А.

Индивидуализированный подход в реализации ФГОС общего образования в общеобразовательном учреждении 143

Сулягин Ю.С.

Расширение возможностей тестирования при внедрении федеральных стандартов нового поколения..... 151

Рыбакова Е.А.

Проблема обучения детей дошкольного возраста творческой деятельности 156

Ибрагимова Л.В.

Использование методов нелинейной дидактики для развития методического мышления учителя 159

Алгаев А.Н.

Коммуникации как феномен..... 162

Кахаров А.С.

Подготовка молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы в «школе методического мастерства»..... 166

Кузяков М.А.

Взаимодействие с семьей в рамках реализации ФГОС общего образования в общеобразовательном учреждении..... 171

РАЗДЕЛ 7. Пути обновления содержания и форм организации методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении

Блюмин С.Л.

Обобщенная симметризация: расширение возможностей обобщенного обращения (обновление содержания научно-методической работы в области прикладной математики) 179

Латыпова И.В.

Защита итогового индивидуального проекта – одна из основных оценок достижения метапредметных результатов обучающихся..... 183

Сваталова Т.А., Сидоренко С.В.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОО в рамках реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования 191

Кузнецова Г.Н.

К проблеме педагогического сопровождения социального развития детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении..... 194

Литвиненко Н.В., Кулаева Л.Д.

Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества дошкольного образования 198

Рябова Г.А., Федорова Ю.В.

Создание мотивационных условий в психологическом сопровождении воспитательно-образовательного процесса в МДОУ компенсирующего вида 201

Фадькина М.А.	
Психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности учащихся.....	205
Саблина М.А.	
Совершенствование организационно-управленческих условий проектной деятельности.....	208
Скомаровская Т.В.	
Практико-ориентированный характер профессиональной подготовки студентов	212
Абатуров Е.И.	
Особенности организации природоохранной деятельности подростков в детском экологическом движении «Зеленый дозор»	216
РАЗДЕЛ 8. Направления повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Прогрессивные педагогические технологии в образовательном процессе	
Жук И.П.	
Преодоление трудности обучения в начальной школе	220
Трусова Н.В., Сагандыкова С.А.	
Особенности развития дивергентного мышления школьников в учебно-воспитательном процессе	227
Андреева Н.Ю., Смышляева В.Г., Лаврухина Н.А., Бузмакова А.Р., Королева Н.Н.	
Проблема профессионального самоопределения старшеклассников в условиях сельской школы.....	231
Кузяков М.А.	
Сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе ...	236
Карагоз Н.Н.	
Рейтинговая система контроля знаний как один из способов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузе	244
Палий Н.Ю.	
Решение физических задач	247
Ганько Н.Ю.	
Проект «Fantasticroad» как средство достижения высокого качества образования в современных условиях	251
Петрова О.Н., Никулина Т.А.	
Состояние проблемы адаптации школьника к обучению в образовательном учреждении	253

Ганина А.А.	
Профессиональная подготовка учителя музыки на уроках дирижирования.....	257
Симухина В.П., Михайлова В.В.	
Инновационные направления в подготовке бакалавров физической культуры в условиях позиционирования на современном рынке услуг.....	261
Космакова Л.А.	
Игры на уроках английского языка в начальной школе (из опыта работы).....	269
Полякова Г.С.	
Трудности формирования социально-бытовых навыков у детей с ранним детским аутизмом	273
Алфавитный указатель	275
Сведения об авторах	277

Научное издание

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

Материалы XIV Международной
научно-практической конференции

Части 5, 6

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Н. Ю. Андреева, М. А. Кузяков
Технический редактор А. М. Обжорин
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск И. М. Никитина

Подписано в печать 05.06.2013 г. Формат 60×84 1/16
Усл. печ. л. 18,06. Тираж 100 экз. Заказ № 23

ГБОУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

Отпечатано
в ГБОУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88