



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

3(5)2010





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
3 (5)/2010

Главный редактор: В. Н. Кеспигов, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ

Заместитель главного редактора: Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Грязева-Добишинская В. Г., доктор психологических наук

Едакова И. Б., кандидат педагогических наук,

Заслуженный учитель РФ

Казакова Г. М., доктор культурологии

Киприянова Е. В., доктор педагогических наук

Кисляков А. В., кандидат педагогических наук

Кузнецов В. М., кандидат исторических наук

Никитина И. М., кандидат педагогических наук

Обоскалов А. Г., кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

Резанович И. В., доктор педагогических наук

Рябышева Е. В., кандидат педагогических наук

Селиванова Е. А., кандидат психологических наук

Семиздралова О. А., кандидат психологических наук

Солодкова М. И., Отличник народного просвещения

Тараданов А. А., доктор социологических наук

Трошков С. Н., кандидат педагогических наук

Щербаков А. В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г. В., кандидат педагогических наук

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Редакционно-издательская группа:

Золотарева Л. Н.

Кудинов В. В.

Обжорин А. М.

Скнарина К. К.

Федоров П. В.

Научно-теоретический журнал

3(5)/2010

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-38201
от 26.09.09г.

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88, ГОУ ДПО

«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2010



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3 (5)/2010

Chief editor : V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor: D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy

Editorial board:

Gryazeva-Dobshinskaya V. G., Doctor of Psychology

Edakova I. B., Candidate of Pedagogy,

Honored teacher of Russia

Kazakova G. M., Doctor of Cultural Studies

Kiprianova E. V., Doctor of Pedagogy

Kisliakov A. V., Candidate of Pedagogy

Kuznetsov V. M., Candidate of History

Nikitina I. M., Candidate of Pedagogy

Oboskalov A. G., Candidate of Pedagogy,

Excellent of Public Education

Rezanovich I. V., Doctor of Pedagogy

Ryabysheva E. V., Candidate of Pedagogy

Selivanova E. A., Candidate of Psychology

Semizdralova O. A., Candidate of Psychology

Solodkova M. I., Excellent of Public Education

Taradanov A. A., Doctor of Sociology

Troshkov S. N., Candidate of Pedagogy

Sherbakov A. B., Candidate of Pedagogy

Yakovleva G. V., Candidate of Pedagogy

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal

3(5)/2010

Editorial and Publishing group:

Zolotareva L. N.

Kudinov V. V.

Obzhorin A. M.

Sintyaeva G. A.

Sknarina K. K.

Fedorov P. V.

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial

Link to the journal is required.

Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Certificate of registration of the media SP № ФС 77-38201

26.09.09.

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88,
«The Chelyabinsk Institute of Retraining
and Improvement of professional skill of Educators», r. 203.
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Научные сообщения

УДК 371.13

ББК 74.204

МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕМИНАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПОБЕДИТЕЛЕЙ ПНПО

Коптелов А. В.

Аннотация. В статье конкретизируется понятие «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО».

This article concretizes the concept of «Monitoring the dissemination of innovative pedagogical experience of the winners of priority national project «Education».

Ключевые слова: мониторинг, диссеминация, инновационный педагогический опыт

Monitoring, dissemination, innovative teaching experience.

Одним из главных системных эффектов приоритетного национального проекта «Образование» должно стать значительное повышение уровня профессиональной компетентности учителей путем диссеминации и освоения инновационного опыта победителей, что является основой повышения качества образования.

За пять лет реализации ПНПО в Российской Федерации выявлено 41000 лучших учителей, чей опыт стал предметом пристального внимания управленцев и методистов. В Челябинской области денежное поощрение за высокое профессиональное мастерство и значительный вклад в образование получили из федерального и регионального бюджетов по 900 учителей. Опыт данных учителей обобщается на муниципальном и региональном уровне посредством оформления информационных карт инновационного опыта победителей ПНПО, проведения массовых мероприятий с целью презентации инновационного педагогического опыта (педагогические форумы, секции в рамках августовских мероприятий, Школы победителей Всероссийского и областного конкурсов

«Учитель года», мастер-классы победителей ПНПО, участие в выставках и др.), создания сборников и дисков, содержащих материалы из опыта работы учителей, победителей конкурсов лучших учителей.

Все это свидетельствует о том, что формируется интерес широкой педагогической общественности к инновационному педагогическому опыту лучших учителей. Учителя, базовая подготовка которых основана на традиционных методиках обучения, стремятся овладеть инновационными средствами и технологиями обучения и воспитания, обеспечивающими высокое качество образования в соответствии с современными требованиями государства и потребителей образовательных услуг.

Вместе с тем, на данный период времени процесс распространения инновационного педагогического опыта не подвергается системному мониторингу с целью выявления его продуктивных результатов. Данная ситуация не позволяет адекватно оценивать меру успешности прилагаемых усилий.

Разрешению этой проблемы посвящена работа экспериментальной площадки Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПКИПРО, г. Москва), открытой на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО по теме «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей приоритетного национального проекта «Образование» на региональном и муниципальном уровнях как условие распространения лучших педагогических практик».

В рамках реализации программы экспериментальной площадки одной из задач стало конкретизация и уточнение понятия «Мониторинг

результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО». Данное понятие по своей структуре сложное и многогранное и включает в себя ряд самостоятельных понятий. По нашему мнению, ключевыми и несущими основные смыслы являются такие понятия как «мониторинг», «диссеминация», «педагогический опыт», от правильного определения содержания которых будет зависеть значение уточняемого нами понятия. Поэтому прежде чем конкретизировать понятие «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО» необходимо остановиться на характеристике выше названных ключевых понятий.

Прежде всего, остановимся на характеристике понятия мониторинг в педагогической науке. Понятие мониторинг заимствовано педагогией из экологии и социологических наук. В педагогической науке исследователи придерживаются разных определений. Некоторые считают, в частности А. А. Орлов, что педагогический мониторинг – это длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности [7].

Исследуя проблему мониторинга качества образования в школе С. Е. Шишов и В. А. Кальней, отмечают, что мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соотношении другими звеньями процесса управления образованием в школе [10, с. 42]. Поэтому под мониторингом качества образования они понимают систематическую и регулярную процедуру сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая школы) уровнях. Причем, частью системы мониторинга качества образования являются следующие элементы: 1. Установление стандарта и операционализация: определение стандартов; операционализация стандартов в индикаторах; установление критерия, по которому возможно судить о достижении стандартов. 2. Сбор данных и оценка: сбор данных; оценка результатов. 3. Действия: принятие соответствующих мер,

оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами [10, с. 189-190].

А. Н. Майоров, рассматривая мониторинг как дефиницию, провел обстоятельный анализ различных определений, характерных для разных общественных сфер деятельности. Вывод, к которому он приходит, заключается в том, что один из основных компонентов мониторинга – это его целевая функция управления, неразрывность мониторинга и системы управления [4, с. 11]. А. Н. Майоров указывает, что в большинстве определений мониторинга упоминаются контроль и обратная связь, где первое – это не что иное, как одна из функций управления, а второе – неотъемлемая часть управленческого цикла. Далее он формулирует свое определение мониторинга, которого мы и будем придерживаться. «Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития» [4, с. 153].

Мы разделяем точку зрения А. Н. Майорова и считаем, что педагогический мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса, руководителей учебного заведения и его структурных подразделений качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по корректировке различных аспектов педагогической деятельности (определение целей, выбор технологий, средств получения информации и т.д.) и дает возможность оперативно исправлять нежелательные результаты деятельности.

В реальной образовательной практике мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, то есть затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию. С этой точки зрения, он не только процесс выявления отклонений от стандартов и норм, но и основа для их пересмотра, то есть не только основа отслеживания курса движения к целям, но и механизм корректировки целей и путей их достижения. Следовательно, педагогический мониторинг направлен на непрерывное наблю-

дение за ходом развития различных образовательных систем.

Педагогический мониторинг – это целостная, многоуровневая система, имеющая следующие компоненты, в соответствии с определением, которое дается А. Н. Майоровым и с которым мы согласны:

1. источники информации;
2. структуры, организующие сбор информации (структурные подразделения учреждения дополнительного профессионального образования, муниципальные методические службы, образовательные учреждения);
3. средства обработки и хранения информации (электронные и печатные базы данных);
4. средства распространения результатов мониторинга (локальные компьютерные сети, Интернет, типографское издание, копирование);
5. получатели информации (организаторы повышения квалификации, руководители, специалисты и методисты муниципальных органов управления образованием и муниципальных методических служб, работники образовательных учреждений).

Таким образом, проанализировав общепринятые в педагогической науке подходы к мониторингу, мы можем сделать вывод, что основной задачей разработки и внедрения мониторинга результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО должно стать формирование системы получения и обработки информации, на основе которой возможно будет осуществить комплексный анализ эффективности деятельности педагогов-распространителей инновационного педагогического опыта, педагогов-пользователей, осваивающих и внедряющих этот опыт, организаторов диссеминационных процессов, направленной на системное повышение качества образования.

Далее остановимся на характеристике понятия «диссеминация». В современной педагогической науке и образовательной практике данное понятие стало использоваться относительно недавно, на рубеже XX-XXI веков, и связывалось оно, прежде всего, с распространением и внедрением результатов различных крупных инновационных образовательных проектов. Поэтому под диссеминацией в контексте образовательных проектов понимается важная обязательная составляющая (этап, фаза, подзада-

ча) процесса реализации проекта, сутью которой является сознательное и ответственное распространение идей, ценностей, продуктов и результатов проекта за рамки того пространства, которое было охвачено им до сих пор, предоставление в распоряжение лиц и групп, ранее не вовлеченных в проект, определенных возможностей (потенциала), которые могут быть использованы в качестве ресурса для решения задач выживания, функционирования и развития других субъектов, образовательных систем и т.п. [6, с. 96].

С точки зрения исследуемой нами проблемы очень важен тезис А. М. Моисеева и О. М. Моисеевой, что диссеминация – это не только распространение в узком смысле, но и весь цикл: от создания объектов диссеминации и их выведения на образовательный рынок до их выбора, освоения, использования и дальнейшей ретрансляции различными получателями в других образовательных системах [6, с. 97].

Таким образом, с учетом основных задач экспериментальной площадки, под диссеминацией мы понимаем целенаправленный процесс распространения результатов инновационной деятельности победителей ПНПО, который необходим для совершенствования и развития различных образовательных систем (от региональной до образовательной системы образовательного учреждения, а также системы работы конкретного педагога). Причем участие в диссеминационных процессах требует от их субъектов (педагогов-распространителей, педагогов-пользователей, организаторов) высокого уровня профессиональной компетентности, с одной стороны. А с другой стороны, в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта происходит развитие профессиональной компетентности этих субъектов через выполнение новых профессиональных функций, а, следовательно, освоение новых, ранее отсутствующих, компетенций.

Наиболее емким из всех составляющих ключевых понятий, на наш взгляд, является понятие «педагогический опыт». В современной педагогической науке присутствует ни один десяток толкований этого понятия. Наиболее лаконичное, с одной стороны, а с другой – наиболее обобщенное, дается в Современной педагогической энциклопедии. Под педагогическим опытом понимается «совокупность по-

способу разрешения противоречий можно поделить на совершенствующий и преобразующий. Совершенствующий передовой педагогический опыт касается, как правило, какого-либо элемента или нескольких элементов педагогической системы. При этом сохраняются в неприкосновенности цели и результат. Таким образом, достигается оптимизация существующей системы, более эффективное использование образовательных ресурсов для получения востребованного в обществе результата.

Преобразовательный педагогический (новаторский) опыт затрагивает саму суть педагогической системы – ее цели, отрицает сложившиеся стереотипы, вступает в конфликт с действующими нормами. Новаторский (творческий) педагогический опыт – это высшая степень проявления передового педагогического опыта, характеризующаяся системной перестройкой педагогом своей деятельности на основе принципиально новой идеи или совокупностей идей (открытия), в результате чего достигается значительное и устойчивое повышение эффективности педагогического процесса. Преобразовательный опыт связан с разработкой и реализацией новых педагогических систем обучения и воспитания.

В своей работе авторы выделяют принципиальное отличие инновационного педагогического опыта от всех остальных. Они считают, что он создается чаще всего в искусственных условиях, живет как некая «модель», которая затем переносится в практику при создании там определенных условий. Носителями данного типа опыта выступают не отдельные педагоги, а целые коллективы – проектные команды. Наиболее перспективным способом становления инновационного педагогического опыта на современном этапе является проектный эксперимент, ибо проектирование в образовании – это базовый процесс выращивания новых форм общности педагогов и учащихся; новых содержаний и технологий образования; новых способов и техник педагогической деятельности и мышления. Инновационный педагогический опыт воплощает в себе тот самый новый тип взаимоотношений между педагогической наукой и образовательной практикой, который характеризуется терминами «практико-ориентированная наука». Таким образом, в содержание данного типа опыта входит, с одной стороны,

разработанная конструкция, а, с другой стороны, среда вживления. Соответственно, ведущими типами деятельности в формировании опыта являются переконструирование имеющейся разработки и перепроектирование (перестройка) среды вживления.

Таким образом, мы считаем, что педагогический опыт может рассматриваться одним из высших проявлений педагогической культуры, если он рождается в процессе преодоления профессиональных затруднений и оформляется как новое педагогическое знание в ходе рефлексии. Этим знанием уже сможет далее пользоваться как технологическим инструментом и сам автор опыта, попадая в схожие ситуации, и другие педагоги. Соответственно современная трактовка понятия педагогический опыт, определяет его как новообразование, которое появляется у педагога в результате рефлексии затруднений в профессиональной деятельности.

Проанализировав ключевые смыслообразующие составляющие понятия «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО» мы можем его конкретизировать. Под мониторингом результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО мы будем понимать систему получения и обработки комплексной информации о результатах процесса сознательного, ответственного и целенаправленного распространения нового теоретического знания победителей ПНПО о применении известных практических способов, приемов и методов обучения и воспитания, возникшего на основе рефлексии затруднений в профессиональной деятельности и технологически представленного. Данное новое теоретическое знание является ресурсом, который предоставляется в распоряжение других педагогов для совершенствования и развития их профессиональной компетентности посредством его освоения и внедрения в практику работы.

Литература

1. Анисимов, О. С. Методологический словарь для управленцев [Текст] / О. С. Анисимов. – М. : ФГОУ РосАКО АПК, 2002. – 295 с.
2. Игнатьева, Г. А. Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры [Электронный ресурс] / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулу-

пова. – Режим доступа : <http://www.niro.nnov.ru/?id=672&&download=1>.

3. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Ростов н/Д. : МарТ, 2005. – 448 с.

4. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

5. Моисеев, А. М. Диссеминация образовательных ресурсов, созданных в ходе осуществления Мегaproекта «Развитие образования в России» (Среднее образование) [Текст] : методические рекомендации / А. М. Моисеев. – М. : изд-во МГОУ, 2003. – 127 с.

6. Моисеев, А. М. Проектное управление в

образовании [Текст] : учеб.-метод. комплекс для подгот. тьютеров / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М. : АПК и ППРО, 2007. – 127 с.

7. Орлов, А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9-15.

8. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

9. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

10. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

УДК 378.091.398

ББК 74.58

РОЛЬ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Щербаков А. В.

***Аннотация.** В статье раскрываются содержание инновационной культуры молодого педагога как компонента его профессионализма. Устанавливается связь между процессами формирования инновационной культуры и профессионального становления молодого педагога. Раскрывается сущность профессиональной адаптации как этапа профессионального становления педагогов. Выявляется роль института повышения квалификации и образовательного учреждения в создании условий для успешного протекания процесса профессиональной адаптации.*

In article reveal the maintenance of innovative culture of the young teacher as component of its professionalism. Connection between processes of formation of innovative culture and professional formation of the young teacher is established. The essence of professional adaptation as stage of professional formation of teachers reveals. The role of institute of improvement of professional skill and educational institution in creation of conditions for successful course of process of professional adaptation comes to light.

Ключевые слова: молодой педагог, инновация, инновационная деятельность, инновационная культура, профессиональное становление, адаптация, профессиональная адаптация.

Young teacher, innovation, innovative activity, innovative culture, professional formation, adaptation, professional adaptation

В настоящее время культура инновационной деятельности гражданина Российской Федерации рассматривается как ведущий компонент культуры образованного человека. Разработка и внедрение инноваций во все сферы жизни общества, в большинстве стратегических документов, рассматривается как ключевая и актуальная проблема для России. Эта проблема имеет особую актуальность в деятельности образовательных учреждений и каждого педагога.

В большинстве научных работ, посвященных инновационной деятельности педагогов основной акцент делается на развитие инновационной культуры у педагогов, имеющих большой стаж работы в учреждении. К сожалению, не достаточно исследований, раскрывающих особенности формирования инновационной культуры молодых специалистов в период их профессионального становления. В связи с этим, в своей статье мы хотели бы подробно рассмотреть данный вопрос.

Рассматривая вопрос об инновационной культуре молодого педагога необходимо определить содержание ключевых понятий, определяющих сущность данного явления: инновация, новатор, инновационная деятельность.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

«Новатор» в переводе с латинского - «обновитель», т. е. человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной области деятельности.

Когда мы говорим об инновации в образовании, то понимаем под этим два процесса:

1. Педагогическая инноватика – это педагогический процесс, связанный с перестройкой и модификацией, усовершенствованием, изменением системы образования или ее отдельных сторон, свойств и аспектов (создание новых законодательных актов, новых структур, моделей и концепций обучения, форм интеграционных связей и т.д.

2. Инновационное обучение – это обучение, стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной

среде, выступающее в качестве активного отклика на проявляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего» [1].

В основе педагогической инноватики и инновационного обучения лежит деятельность педагога (учителя), которая получило название инновационная деятельность, т. к. обладает рядом особенностей. Под инновационной деятельностью понимается целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Основной формой инновационной деятельности выступает опытно-экспериментальная работа.

Рассмотренные понятия позволяют нам сделать вывод, что особенностью инновационная деятельность педагога выступает его стремление к совершенствованию своей профессиональной деятельности и образовательной деятельности детей. В тоже время, мы видим, что этот процесс опирается на имеющийся у него педагогический опыт. Молодые педагоги находятся в процесс накопления своего опыта. Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью каждым молодым педагогам осуществлять инновационную деятельность (то есть владеть инновационной культурой) и отсутствием у него необходимого для данной вида деятельности педагогического опыта.

По мнению ряда исследователей, развитие инновационной культуры молодого педагога и его профессиональное становление должны протекать параллельно. В этот период наиболее активно формируется готовность молодого педагога к осуществлению инновационной деятельности.

Критериями готовности педагога к инновационной деятельности, по мнению В. А. Сластенина, Л. С. Подымовой являются [2]:

– осознание необходимости в инновационной деятельности,

– готовности к вовлечению в творческую деятельность по введению новшества в школе,

– уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат,

– согласованность личных целей с инновационной деятельностью,

– готовность к преодолению творческих неудач,

– уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности, позитивная оценка своего предыдущего опыта в свете инновационной деятельности, способность к профессиональной рефлексии.

Успешному формированию инновационной культуры могут препятствовать психологические барьеры творчества педагога:

– склонность к конформизму – пассивное принятие существующего порядка;

– боязнь оказаться «белой вороной», показаться глупым и смешным в своих начинаниях;

– страх показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии мнений других людей;

– боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем;

– личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи;

– ригидность мышления, которую можно рассматривать, как свойство использовать приобретенные знания одновариантным способом.

Рассмотрев проблему формирования инновационной культуры молодого педагога, мы можем отметить, что успешность протекания этого процесса будет напрямую зависеть от характера формирования личности педагога как профессионала.

По мнению В. А. Бодрова, основная сущность проблемы формирования личности профессионала сводится к двум основным положениям:

1) «личность проявляется в профессии» – в процессе выбора и овладения профессией, профессионального совершенствования и реализации личности профессионала, определения его места в обществе, достижения материальных и духовных ценностей, удовлетворения личных познавательных интересов;

2) «развитие личности в деятельности» – формирование профессионально ориентированных качеств человека (его организма и личностных черт), расширение сферы познания окружающего мира и его смыслового содержания, развитие форм и содержания предмета общения [3].

Проблема формирования личности профессионала является комплексной, и содержательно в ней выделяют психологические, профессиональные, физиологические, медицинские, социальные и другие аспекты.

В психологическом плане эта проблема в основном связана с изучением закономерностей формирования операциональной структуры деятельности в процессе профессионализации и в зависимости от индивидуальных и групповых (всеобщих) особенностей личностной сферы, а также развития личности (мотивов и интересов, способностей, эмоционально-волевой сферы, профессионально важных качеств и т. д.) на различных этапах профессионального пути и в разных видах трудовой деятельности.

Профессиональный аспект проблемы характеризуется, главным образом, изучением причинно-следственных связей между эффективностью, надежностью, качеством деятельности, ее безопасностью и индивидуально-психологическими особенностями субъекта деятельности в процессе становления и функционирования профессионала.

Основным предметом изучения физиологических особенностей профессионального становления личности является проблема функциональной адаптации, физиологических механизмов регуляции трудовых процессов и резервных возможностей организма субъекта деятельности в различных условиях выполнения трудовых задач.

Медицинские аспекты проблемы отражают, прежде всего, вопросы профессионального здоровья и долголетия деятельной личности, профпатологии в связи с особенностями содержания и условий деятельности и профессиональной пригодностью (психической, физиологической и др.) личности [3].

Таким образом, формирование личности профессионала в процессе овладения трудовой деятельностью не сводится к развитию ее операциональной сферы в виде накопления знаний, навыков и умений, а предполагает формирова-

ние сложных психических систем регуляции ее социального поведения. Процесс обеспечения развития личности профессионала включает в себя конструирование способов овладения операциональной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют мотивы профессионального становления, а также комплекс мер, направленных на осознание субъектом деятельности социальной значимости своей профессии, иначе говоря, необходимо оптимальное сочетание так называемых содержательных (интерес к профессии, потребность в самореализации) и адаптивных (престиж профессии, величина зарплаты и т. п.) мотивов деятельности.

По мнению Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой и других исследователей проблемы становления профессионализма педагога, первым этапом становления профессионала, который проходит каждый молодой педагог, является профессиональная адаптация.

Профессиональная адаптация является одним из видов адаптации. В самом общем виде адаптация сводится к изменениям функций и структуры тканей и органов, функциональных систем и организма в целом, обеспечивающих сохранение организма как целостной живой системы в меняющихся условиях [4, с. 15]. Процесс адаптации реализуется всякий раз, когда в системе «организм-среда» возникают значимые изменения. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношения меняются постоянно, а, следовательно, также постоянно должен осуществляться процесс адаптации.

Различают адаптацию биологическую, физиологическую и социально-психологическую. Результатом названных выше видов адаптации выступают: биологической – приспособление к новым условиям среды, физиологической – изменения физиологических процессов, протекающих в организме, социально-психологической – формирование новых способов поведения, общения и деятельности. Профессиональная адаптация является разновидностью социально-психологической и выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, в формировании некоторых профессионально необходимых качеств личности, в развитии устойчивого по-

ложительного отношения работника к своей профессии.

В психолого-педагогической литературе не сложилось единого подхода к понятию «профессиональная адаптация». Одни определяют профессиональную адаптацию как процесс приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности и достижения высокой результативности труда в оптимально короткий период; другие идентифицируют профессиональную адаптацию с формированием важных качеств личности, необходимых для данной деятельности.

Наиболее часто профессиональная адаптация рассматривается как процесс взаимного приспособления работника и организации, основывающийся на постепенном включении сотрудника в трудовой процесс в новых для него профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда, на её ход влияют индивидуальные характеристики человека, его интересы, установки, особенности интеллекта [5].

Общая длительность периода профессиональной адаптации зависит как от особенностей конкретной профессии, так и от индивидуальных способностей человека, его склонностей и интересов. Профессиональная адаптация – этап развития профессионала, характеризующийся освоением системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретением профессионального опыта и самостоятельным выполнением профессионального труда. Профессиональная адаптация выступает как комплексный процесс, включающий и физиологическую, и психологическую, и социальную адаптации, и соответственно, выделяют несколько аспектов адаптации работника к новой среде:

– организационный – усвоение сотрудником роли педагога в общей организационной структуре школы, особенностей управления школой, привыкание к новым условиям трудовой деятельности: нормативно-правовым, социально-экономическим, морально-психологическим, организационно-управленческим и пр.;

– психофизиологический – приспособление к физическим и психологическим нагрузкам педагога, его физиологическим условиям труда;

– профессиональный – освоение педагогом всех видов деятельности учителя в соответствии с должностными обязанностями, этическими нормами, доведение основных показателей деятельности учителя до необходимого уровня (профессиональных умений и навыков, дополнительных знаний и т. д.);

– социально-психологический – приспособление к относительно новому социуму, нормам поведения и взаимоотношений в педагогическом коллективе, принятие единых педагогических требований.

По нашему мнению, эффективность процесса профессиональной адаптации молодого педагога будет зависеть от рационального распределения приоритетов в работе с молодым педагогом образовательного учреждения и института повышения квалификации по успешному завершению процесса адаптации, включающей следующие виды: психофизиологическую, социальную, психологическую, профессиональную и организационную адаптации. Обозначенные виды адаптации будут выступать структурными компонентами «Программы адаптации молодых педагогов в образовательном учреждении». Рассмотрим возможности данной программы, по созданию условий успешной адаптации, более подробно.

Содержательный аспект программы, обеспечивающий психофизиологический компонент адаптации, будет способствовать приспособлению молодого педагога к новым физическим нагрузкам, физиологическим условиям труда, освоению совокупности всех условий, оказывающих различное психофизиологическое воздействие на работника во время педагогического труда. Основными формами, обеспечить цели психофизиологического компонента адаптации, выступают психологический и педагогический тренинги.

Психологический компонент адаптации направлен на подготовку личности молодого педагога к новым психическим нагрузкам, должен помочь ему справиться с возникающими противоречиями в системе «хочу-должен», с возрастающим уровнем ответственности за результаты своего труда, а также с целым комплексом психологических проблем, сопровождающим процесс овладения новой деятельностью (чувство тревоги, неуверенность, заниженная самооценка и т. д.). Ведущими форма-

ми выступают: индивидуальные консультации с психологом, аутотренинг, психологический тренинг.

Мероприятия, направленные на реализацию социальной адаптации, способствуют приспособлению молодого специалиста к первичному трудовому коллективу, нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе, включение его в систему взаимоотношений коллектива с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. Среди основных форм данного компонента адаптации можно выделить: первичный инструктаж, индивидуальные беседы с педагогом-наставником, психологический и педагогический тренинги, временные творческие проблемные группы педагогов, традиционные мероприятия педагогического коллектива и пр.

Деятельность по обеспечению реализации профессионального компонента адаптации позволит осуществить совершенствование трудовых способностей молодого педагога, его профессиональных навыков, дополнительных знаний, навыков сотрудничества и т. п., а также формированием профессионально необходимых качеств личности педагога. Формами адаптации выступают: индивидуализированный педагогический тренинг, заседание методических объединений, открытые уроки и воспитательные мероприятия коллег, индивидуальные беседы с педагогом-наставником, профессиональные конкурсы и т. д.

Создание условий в образовательном учреждении для протекания организационного компонента адаптации поможет молодому специалисту усвоить роли и статус педагога, понять характер и особенности функционирования структурных подразделений школы (психологической службы, социального педагога и т. д.) в общей организационной структуре. А также будет способствовать пониманию молодым педагогом особенностей организационного и экономического механизмов управления учреждения в современных условиях. Среди основных видов деятельности, обеспечивающих эффективность организационного компонента адаптации можно выделить: первичный инструктаж, знакомство со школой и педагогическим коллективом, назначение педагога-наставника, разработка совместно с молодым учителем программы адаптации, проведение

регулярных бесед с заместителем директора, отвечающего за работы с педагогическими кадрами, решение социально-бытовых проблем молодого педагога, обеспечение материального и морального стимулирования профессиональной деятельности нового учителя и т. д.

Таким образом, целенаправленная работа в образовательном учреждении с молодыми педагогами поможет им овладеть основными воспитательными и дидактическими навыками работы с детьми, успешно войти в педагогический коллектив и т. д.

По нашему мнению, роль института повышения квалификации в обеспечении условий для профессиональной адаптации молодых педагогов заключается в разработке образовательных программ повышения квалификации, ориентированных на потребности данной категории работников образования и способствующих формированию или коррекции ключевых компетенций педагога. Наиболее успешно институт может реализовать потребности молодых педагогов в освоении ими навыков, позволяющих эффективнее овладеть психофизиологической, психологической и профессиональной компонентами адаптации. Формы проведения занятий должны строиться на основе деятельностного подхода и включать игровую, проектную, тренинговую деятельность. Особенностью программы повышения квалификации для молодых педагогов является использования возможностей групповых тренинговых форм, которые не возможно реализовать в условиях образовательного учреждения в силу отсутствия соответствующих условия: необходимого для тренинга количества молодых педагогов (не менее 7) и достаточного временного интервала для «погружения в проблему», уровень квалификации школьных психологов и наставника (отсутствие опыта работы с профессиональными затруднениями) и т. д.

В целях развития профессиональных качеств молодых педагогов в ГОУ ДПО ЧИППКРО разработана образовательная программа повышения квалификации «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности молодого специалиста в сфере образования». Программа рассчитана на 72 аудиторных часа и включает пять содержательных разделов: современные нормативно-правовые основы образования, теоретико-методологические и

УДК 374
ББК 74.204

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ

Киприянова Е. В., Якуба Е. П.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социогуманитарных исследований, содержание нового социогуманитарного знания, связанного с изменением структуры исторической науки. Описаны новые методы и способы получения исторического знания, а именно нарративы - создаваемые исследователями в процессе прочтения исторических свидетельств.

The problems of humanities research, the content of the new Social Humanitarian knowledge associated with changes in historical scholarship are observed in the article. We describe new methods and ways of obtaining historical knowledge, namely, the narratives - created by researchers in the reading of historical evidence.

Ключевые слова: социогуманитарное исследование, структура исторического знания, нарратив, эго-история.

Socio-humanitarian study, the structure of historical knowledge, narrative, ego-history.

Изменения, происходящие в современном российском обществе, способствуют формированию новых приоритетных стратегий и ценностей во всех сферах жизни и деятельности человека, в том числе и в сфере образования. Одним из базовых приоритетов является развитие творческой, самостоятельной, социально активной и ответственной личности.

Современная педагогическая наука и государственная политика в сфере образования ориентирует на формирование личности, обладающей индивидуальными чертами и характеристиками, имеющей собственные взгляды на события и процессы, умеющей критически

мыслить и воспринимать различные точки зрения, гибко адаптироваться к происходящим изменениям. Образовательная практика реагирует на этот вызов внедрением новых технологий обучения, воспитания и развития личности, разработкой активных и интерактивных стратегий, исследовательских методов в образовании, развитием различного рода служб сопровождения ребенка, включением в содержание образования как необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личного роста.

Следствием приоритетов, запросов и потребностей, складывающихся в обществе, в том числе – социализации как цели и ценности современного образования, востребованность социогуманитарного знания, предназначение которого - изучение человека во всем многообразии его проявлений и формирование личности человека - стала актуальной как никогда.

Ориентация на новое в социогуманитарном знании, на развитие самосознания личности, на поиск исследовательской позиции и истины актуализируют переосмысление традиционных направлений исследований и появление новых интересов познания и стратегий характерно и в отношении истории и исторического знания.

Структура исторической науки в России на рубеже XX-XXI веков, с точки зрения А. И. Богатырева и Г. Е. Корнилова, может быть детально охарактеризована по следующим параметрам: реальность, сознание, деятельность, образ, язык, метод и представлена следующим образом в сравнительной таблице 1 [1].

Таблица 1.
Сравнительные характеристики структуры исторической науки.

Традиционализм	Модернизм
1. Реальность	
Унифицированное (одноукладное) общество	Дифференцированное (многоукладное) общество
2. Сознание	
Тоталитарное - закрытое - монистическое	Демократическое - открытое – плюралистическое
3. Деятельность	
Технократическая	Гуманистическая
4. Образ	
Понятие-закон	Понятие-индивидуальность
5. Язык	
Описание, объяснение прогноз (Объективация)	Понимание (Субъективация)
6. Метод	
Генерализация	Индивидуализация

Аналитический обзор позволяет определить главный принцип современных исторических исследований модернистского и постмодернистского толка: признание активной роли языка, текста и нарративных структур в создании и описании исторической реальности через интериоризацию, то есть присвоение индивидом объективного исторического опыта, история становится частью личного опыта исследователя.

О чем сегодня пишут историки? Международный коллоквиум «Человек и личность как проблема исторического исследования: Россия, конец XIX - XX век» в июне 2010 года в Санкт-Петербурге, в подготовке которого принимают участие историки из России, США и Западной Европы (Санкт-Петербургский Институт истории Российской академии наук, Ратгерский университет (США), Европейский университет в Санкт-Петербурге), предполагает рассмотреть исторический процесс сквозь призму личности, изучить отражение исторических событий в судьбах и самосознании человека. Темы, предлагаемые для исследования:

– Интеллигенция, церковь и интеллектуальная история понятия личности с конца XIX по конец XX века. Формирование понятия о человеке и личности в гуманитарных и социальных науках.

– Войны, революции и политические потрясения как катализатор личного самоопределения. Субъективное восприятие кризисных ситуаций.

– Индивидуализм и коллективизм: человек в коллективе, обществе, государстве.

– Русские (советские) определения личности в диалоге и противопоставлении с иностранными моделями (советские, фашистские и нацистские концепции 1930-1940-х годов, советские и западные модели времен «Холодной войны»).

– Становление и развитие представлений о «новом человеке», «советском человеке», «русском человеке» и «диссиденте».

– Повседневная жизнь, обычаи, быт. Народная культура и альтернативные формы идентичности.

– Институт биографической истории: от серий «Жизнь замечательных людей», «История фабрик и заводов» и «День мира» до современных дневниковых блогов в Интернете.

– Формирование личных архивных фондов и проблема источниковедения личности [2].

Таким образом, тематика современных исторических исследований носит «субъективированный» характер, то есть изучение исторических фактов актуализируется через оценку и отношений к ним самих субъектов истории.

Каких исследований ждут от школьников? Общая тема всероссийского конкурса исследовательских работ «Человек в истории. XX век» «Судьба человека в российской истории XX века» обязательно конкретизирована в одной из более частных тем. Например:

- История семьи.
- Цена победы.
- Человек и малая родина.
- Человек и власть.
- Свои – чужие: другая национальность, другая религия, другие убеждения.
- Человек, общество, армия.

В соответствии с требованиями конкурса, выбор темы «История семьи» поможет воссоздать в исследовательских работах повседневность прошлых лет, детали быта и судьбы обыкновенных людей, ваших родных и близких. От юных исследователей ждут работ, в которых отражалось бы отношение разных поколений к прошлому, примеры того, как передается семейная память [3].

Исследовательская практика показывает, что эти и множество других вопросов сегодня, действительно, более всего занимают историков, существенно расширяя область познания истории за счет привлечения этнографических, литературных, антропологических, физиологических, психологических, экологических свидетельств.

Знание и осмысление опыта прошлого должно стать частью личного опыта человека. Не только у каждого поколения, но и у каждого конкретного человека должна быть «своя история», свое понимание прошлого, из которого он черпает нравственный и культурный опыт.

На наш взгляд, актуальность подобного рода исследований в контексте развития исторической науки неоспорима.

Сегодня в достаточной степени не сложился понятийно-категориальный аппарат и собственно название этого нового научно-исторического способа исследования:

– микро-история как способ репрезентации прошлого в тексте исторического сочинения; история повседневности, где изучают, прежде всего, его ментальную составляющую – общие представления о нормальном, как и общие страхи, общие тревоги и одержимости [4];

– устная история, которая основана большей частью на свидетельствах живых информаторов [5];

– нарратив – язык, структура, содержание текста, создаваемый исследователем в процессе прочтения исторических свидетельств [6];

– эго-история, то есть «история для себя», «своя история» [7].

С одной стороны, акцент в исторических исследованиях перемещается на изучение собственно «человека-в-истории», его непосредственного опыта в историческом процессе.

Но, вызов брошен и в другом смысле: от исследователей требуется теперь знание таких техник интервьюирования, которые пересекают рамки различных дисциплин – социологии, антропологии, психологии и лингвистики. История теперь зависит в большей степени от отношений между историком и его источником. Рассказчик не только «вспоминает» прошлое, но и интерпретирует его. Более того, некоторые историки видят свою цель не столько в реконструкции прошлого и создании нарратива, сколько в оказании помощи человеку в процессе идентификации. В этом случае сам процесс интервьюирования представляет «поиск себя» и своего места в истории.

Обращение в процессе обучения к истории повседневности, использование устных свидетельств очевидцев и участников событий актуализирует субъектную позицию ученика как участника диалога поколений, будет способствовать самоидентификации ребенка в поликультурном пространстве современной России, формированию исторического мышления школьника, соединению событий глобальной истории и эго-истории. Кроме того, формируется комплекс историко-методологических знаний и умений работы с устными источниками:

– умения создавать устный исторический источник – подготовить и провести интервью,

беседу, наблюдение; пользоваться аудио- и видеозаписывающей техникой, протоколировать интервью в виде конспекта; выделять ключевые слова и даты в звучащей речи.

– Умения изучать устный источник – точно и достоверно воспроизводить устную речь на бумаге; маркировать факты по степени их значимости для самих рассказчиков; искать и выяснять незнакомые термины; осуществлять критический анализ информации об исторической реальности; реконструировать историческую реальность как можно точнее, со стремлением понять факторы, которые ее обусловили; оформлять и представлять результаты своей работы с устными свидетельствами, обсуждать их с другими людьми.

Нам представляется необходимым подчеркнуть своеобразие истории как науки и школьного предмета гуманитарного цикла, уникальность и значимость ее в развитии ценностных смыслов личности. Обучение истории требует изучения способов познания человека и истории как измерения человеческого бытия через раскрытие и самораскрытие. Так историческое образование превращается в значимое гуманитарное исследование для каждого человека, обеспечивая ему понимание смысла собственной жизни и судьбы человечества.

Литература

1. Богатырев, А. И. Методика многоконцептуального подхода к изучению истории: к вопросу о методологических проблемах школьного исторического образования в России [Текст] / А. И. Богатырев, Г. Е. Корнилов // Историческая наука и историческое образова-

ние на рубеже XX-XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения, Екатеринбург : УрГПУ, Банк культурной информации. - 2000.

2. Ассоциация исследователей российского общества: новости [Электронный источник] // Режим доступа : <http://www.airo-xxi.ru>

3. Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся «Человек в истории. XX век» [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://www.konkurs.memo.ru>

4. Пушкарева, Н. Л. История повседневности и частной жизни глазами историка [Текст] / Н. Л. Пушкарев // Социальная история. - 2003. - М.: 2003.

5. Томпсон, Пол. Голос прошлого. Устная история / Пол Томпсон (пер. с англ.). - М.: Весь мир, 2003.

6. Брокмейер, Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы [Текст] / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3 – С. 29-42.

7. Троицкий, Ю. Л. Эго-история как способ культурно-исторической самоидентификации в современной России // Культура в переходный период: в поисках идентичности через искусство в постсоветской России [Текст] / Culture in Transition: a Search for Identity through the Arts in Post-Soviet Russia: материалы Международной конференции (Нью-Хейвен, 11-13 апреля 2003) / Йейльский центр международных и региональных исследований; Йейльский университет, Факультет славянских языков и литератур; Государственный центр современного искусства / отв. ред. Р. Липсон; пер. Б. Шер. - М.: ГЦСИ, 2006.

УДК 37.015.31
ББК 88.4 +74.4

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ: ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ

Почтарева Е. Ю.

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме сущности и роли контекстного обучения в социально-профессиональном развитии педагогов. Рассматриваются механизмы, формы и методы контекстного обучения. Анализируются возможности и ограничения использования контекстного обучения в системе повышения квалификации педагогов.*

The article deals with the nature and role of learning in the context of social and professional development of teachers. The mechanisms, forms and methods of learning context are observed. The possibilities and limitations of using contextual learning in the training of teachers are analyzed.

***Ключевые слова:** праксеология образования, внутренний контекст, внешний контекст, субъектная активность, социальная коммуникативная ситуация, методы интерактивного обучения.*

Praxeology education, internal context, external context, subject activity, the social communicative situation, methods of interactive learning.

В современном российском обществе наблюдается кардинальная смена социальных, экономических, политических ориентиров, переоценка ценностей. Современный этап социально-экономического развития России характеризуется глобальными культурно-историческими преобразованиями.

Изменившиеся требования современного общества к образовательной системе делают актуальной проблему перестройки как парадигмы образования в целом, так и каждой из его сторон в частности. Одной из центральных идей, которая внедряется в образовательный процесс, является идея гуманизации и идея личностно-ориентированного образования. Постепенный переход к гуманистической парадигме образования приводит к трансформации всей традиционной системы образования. Это означает переориентацию от техно-

кратического подхода, интеллектуалистской теории обучения знаниям, умениям и навыкам к личностно-ориентированным моделям саморазвития обучающихся в социокультурном и образовательном пространстве.

Праксеология образования, представляя собой практико-ориентированное методологическое знание об общих принципах способах рациональной и продуктивной деятельности работников образования, определяет приоритетную цель образования на современном этапе как формирование и развитие активной творческой личности, умеющей проявить свои способности, реализовывать собственную направленность и творческий потенциал, эффективно адаптироваться в социуме, устанавливать и поддерживать социальные контакты и взаимодействовать в целом с окружающей средой [6].

Наряду с важностью и необходимостью развития всех психических феноменов личности, ключевым направлением является развитие личностного потенциала обучающихся как системы ресурсов личности. То есть, достигая этого результата в выпускнике, образовательное учреждение формирует не только внутренний ресурс, а также способность использовать его, усиливать за счет внешних ресурсов, пополнять в условиях изменяющихся ситуаций.

Праксеологическое знание имеет универсальный характер по отношению ко всем видам педагогической деятельности, т.к. рассказывает о наиболее общем, свойственном каждому из них. Тем самым оно обладает нормирующими, регулятивными, прогностическими возможностями [4].

В праксеологии образования область исследований фокусируется на стыке философии, социологии, психологии и менеджмента. Поэтому обращение к праксеологии необходимо педагогу для оптимизации своих действий, интегрирования своих усилий с действиями своих коллег, обозначения границы профессиональ-

ной деятельности, обеспечения успешности педагогической деятельности.

Таким образом, праксеология выполняет функцию комплексного основания целесообразных профессиональных действий. Соединяя когнитивный, принадлежащий к сфере сознания, и инструментальный уровни профессионального бытия, она предлагает специалисту рациональную основу для осознанного нахождения и удержания себя в рамках профессии [7].

В настоящее время анализ литературы и практики показывает, что смена образовательной парадигмы сталкивается с определенными трудностями. Существующие тенденции обновления образования определяются в большей степени обновлением его содержания (вводятся новые дисциплины, учебники, разрабатываются новые программы, перераспределяются часы и т. п.). В то же время процессуальный компонент обучения, его организация и формы меняются крайне медленно. Используется информационная модель обучения, предполагающая главным образом процедуры передачи и усвоения готового учебного материала. Остается практически неизменной опора учителя на отрицательные стимулы в образовательном процессе: на принуждение, ограничение свободы, авторитарность, используются методы, не позволяющие создавать условия для развития ребенка как индивидуальности, способной к самопознанию, самораскрытию и позитивной самореализации.

Важной праксеологической закономерностью реализации образовательного процесса в обучении педагогов является моделирование (воссоздание) условий социально-профессионального взаимодействия. В связи с этим особую значимость приобретает контекстуальный подход к обучению педагогов, как можно более широкое внедрение контекстного обучения в практику повышения квалификации учителей.

Согласно А. А. Вербицкому, контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов [1].

Контекстное обучение – обучение, в котором динамически моделируется предметное и

социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста [2]. Сущность контекстного обучения состоит в реализации принципов дидактики развивающего обучения. Это означает, что образовательный процесс является не столько процессом передачи предметных образов, сколько процессом управления развитием личности. В нем получают воплощение следующие принципы: активность личности; проблемность; единство обучения и воспитания; последовательное моделирование в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Рассматривая методологические и методические особенности контекстного обучения, А. А. Вербицкий выделяет внутренний и внешний контексты. Внутренний контекст – это система уникальных для каждого человека психофизиологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта. Внешний контекст – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка [1].

Актуальность контекстного обучения в курсовой подготовке педагогов объясняется тем, что педагогические проблемы, оптимальное решение которых может быть найдено в режиме такого обучения, имеют, как правило, надпредметный или межпредметный характер. Деятельность педагога в процессе обучения выстраивается в первую очередь на смысловых основаниях, а уже затем – на целевых, то есть реализуются личностно-профессиональные смыслы, в содержание которых входит фасилитация развития личности учащегося. Личность обучающихся, их жизненный опыт является основой, на которой строится деятельность педагога. Представление готового знания не дает желаемого эффекта – такое знание чаще всего не усваивается личностью, не относится ею к самой себе в силу существования психологических барьеров и защит. Поэтому контекстное обучение создает уникальную ситуацию опробования, проигрывания, применения полученной информации в совместной деятельности с другими участниками группы и под руководством преподавателя-руководителя.

Система деятельности педагога представляет собой последовательную совокупность различных видов деятельности: диагностическую, проектную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую, аналитическую, корректирующую, результативную.

Системный подход к организации видов деятельности в свою очередь представляет взаимосвязь следующих элементов: цель, задачи, содержание, средства, формы и методы, результат. Педагог, являясь субъектом деятельности, управляет образовательным процессом, обеспечивает его учебный, воспитывающий и развивающий характер. Совершенствование педагогической деятельности оказывает влияние на развитие личности учителя и учащегося, поскольку внешнее действие, как правило, оказывает влияние на психические процессы, которые, в свою очередь, качественно изменяют деятельность, выводят ее на новый уровень.

Контекстное обучение наилучшим образом позволяет имитировать живую динамичную обстановку реального социума, «обыграть» на конкретных примерах действие важнейших факторов профессиональной среды. Участники оказываются в центре проблемной ситуации, в положении, когда нужно действовать, пытаться учесть зачастую малопредсказуемые шаги окружающих. При этом возможно одновременное вовлечение в активный учебный процесс практически каждого участника. В этом одно из преимуществ контекстного обучения перед сложившейся традиционной практикой учебных занятий, в том числе в системе повышения квалификации работников образования.

К преимуществам контекстного обучения можно также отнести следующие:

- высокий уровень активности участников в ходе всего занятия;
- формирование у них новых ценностных ориентаций и установок в общении, способствующих самораскрытию и самореализации личности;
- приобретение участниками навыков работы в группе;
- развитие у них активной профессиональной позиции, собственного отношения к проблемам, или излагаемому материалу, способности производить значимые преобразования в сфере не только межличностных, но и официальных, деловых отношений;

– выработка стрессоустойчивости, «психологического иммунитета» к различным трудным, проблемным ситуациям.

Основной единицей содержания образования в контекстном обучении выступает проблемная профессиональная ситуация. В структуре профессиональной деятельности педагога можно выделить типовые ситуации, ситуации неопределенности и ситуации выхода за пределы собственного опыта.

Также ситуации профессиональной деятельности педагога можно классифицировать по следующим основаниям [7].

1. По масштабу и источнику влияния на ход деятельности выделяют социально-экономическую, производственную, образовательную и психологическую ситуации.

2. По типу профессиональных задач, которые встают перед субъектом педагогической деятельности, требуя выбора действий и принятия решения, выделяют типовые ситуации, ситуации неопределенности и ситуации выхода за свои пределы.

3. По типу организации совместных действий можно выделить ситуации:

- содействия (параллельного независимого действия различных субъектов в ситуации, являющейся в смысловом отношении общей);
- кооперации (диалога, сотрудничества, интеграции профессиональных усилий);
- конкуренции (соревнования, борьбы конфликта, противодействия, антидеятельности, направленно на искажение, дискредитацию, уничтожение результата соперника).

4. По типу восприятия полученного результата выделяют ситуации успеха и неуспеха, а также нейтральные в смысле успешности для субъекта ситуации, которые на современном языке часто определяются как «нормальные». В связи с существованием такого типа ситуаций хотелось бы предложить ряд вопросов, которые полезно периодически задавать самому себе:

- умею ли я радоваться препятствиям;
- умею ли использовать эвристический потенциал неуспеха для дальнейшего профессионального становления;
- способен ли я философски относиться к успеху, понимая, что, возможно, это преходящее явление;

– с каких пор и почему меня стал удовлетворять «никакой» (мнимый) результат моей деятельности?

Проблемы психологии ситуаций активно изучаются в современной отечественной и зарубежной психологической науке (М. Аргайл, Л. Ф. Бурлачук, Н. В. Гришина, Н. Кантор, С. В. Ковалев, Д. Магнуссон, А. В. Филиппов и др.). Исследователи выделяют социальную коммуникативную ситуацию как основополагающий компонент профессиональной компетентности специалиста в системе «человек – человек». Описаны такие типы социальных коммуникативных ситуаций, как конфликтные, стрессовые, проблемные, социальные, кризисные, ситуации риска и т. п.

Социальная коммуникативная ситуация представляет собой набор всех событий, происходящих в группе, и включает следующие основные элементы [9].

1. Цели участников и целевая структура ситуации. Цели и мотивы направляют поведение людей в ситуации, в наибольшей мере определяют ход и результаты общения. Цели участников могут быть инструментальными, эгопотребностными, общими и др. Целевая структура ситуации включает в себя соотношение целей всех ее участников.

2. Правила поведения в коммуникативной ситуации регулируют деятельность общающихся людей; это представления участников группы о желательном, дозволенном, а также о нежелательном и недозволенном поведении. Они могут существовать в виде различных официальных регламентов, уставов, положений, могут быть и неписанными законами, такими, как, например, речевой этикет.

3. Роли участников коммуникативной ситуации. Их знание и правильное выполнение обеспечивает эффективное взаимодействие. Роли предполагают следование определенным правилами достижения желательных и дозволенных ситуаций целей. Содержание роли может быть определено официальными документами, а также стихийно сложившимися в группе представлениями и предписаниями.

4. Репертуар действий представляет собой блоки речевых и неречевых коммуникативных действий, необходимых в данной ситуации.

5. Паттерны взаимодействия – это последовательность некоторых из репертуара, подчиненная конкретной цели, например – диалог.

6. Понятийный аппарат коммуникативной ситуации – это система понятий и терминов, необходимых для понимания и достижения целей группы. Критерий владения понятийным аппаратом делит группу на «посвященных» и «непосвященных», особенно по отношению к ценностям, нормам, личностным качествам членов группы.

7. Соотнесенность коммуникативной ситуации с окружающей средой включает место развертывания ситуации, место деятельности группы, пространственную организацию взаимодействия, использование объектов окружающей среды, их символического психологического смысла.

8. Коммуникативные средства ситуации – особенности языка, стили речевого высказывания, характерные для данной группы.

9. Типичные трудности коммуникативной ситуации – требования данной ситуации, которые человек не может выполнить, например: публичное выступление и т.д.

В целом коммуникативная ситуация представляет собой сложную систему, поэтому любой из описанных выше элементов может быть выделен в качестве главного, подчиняющего себе другие на одном из этапов освоения ситуации.

Основной единицей деятельности педагогов в процессе обучения является поступок, посредством которого выполняются определенные предметные действия, а также осваивается опыт отношений в поле профессионально-педагогической активности.

Поступок рассматривается в праксеологическом аспекте как важный компонент профессионального поведения. Поступок, соединяя в себе осмысление ситуации, принятие решения и собственно действия, всегда имеет ценностные основания и является выражением профессиональной и личностной позиции педагога.

Моделирование содержания и поступков с учетом предметных и социальных особенностей профессионально-педагогической деятельности позволяет разворачивать динамически изменчивую ситуативную активность обучающихся. В учебной деятельности педагоги, оставаясь в ролевой позиции обучаемого, воспроизводят про-

фессиональную деятельность с помощью, соответственно, семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей [1].

Профессионально-социальная ситуация является важным теоретическим понятием в разработке и организации групповых методов контекстного обучения. Методы контекстного обучения обладают рядом качественных особенностей, отличающих их от других способов направленной передачи знаний:

– В процессе усвоения социально-профессиональных знаний и умений происходит обязательное взаимодействие обучаемых. Это взаимодействие носит не эпизодический, а постоянный характер, поскольку составляет основное содержание занятий в процессе контекстного обучения.

– В отличие от большинства современных методов обучения здесь знания не даются в готовом виде, «участники-исследователи должны сами прийти к ним».

– Усвоение знаний происходит в специальной организованно-дидактической форме обучения, в группе, которая характеризуется особыми принципами построения и функционирования, подчиняется законам групповой динамики и дает возможность преподавателю использовать возникающие групповые эффекты в учебных целях.

В контекстном обучении оказываются востребованными способности, умения, качества, формирование которых в традиционной педагогической практике достаточно проблематично. Среди них можно назвать готовность и умение: работать в условиях относительной неопределенности, работать в команде, вести диалог, видеть проблему полипредметно (отказаться от центрирования на своем предмете), брать на себя ответственность.

Одним из основных принципов контекстного обучения является принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы. Реализация контекстного обучения осуществляется посредством включения в образовательный процесс методов интерактивного обучения. Используются разнообразные формы групповой работы: дискуссии, кооперативное обучение, ролевое моделирование, ситуационные игры, деловые игры, анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм, «круглый стол», лекция-дискуссия. Ис-

пользование интерактивных методов, независимо от содержания занятий, позволяет достичь следующих задач:

– социализирующую (проигрывание различных моделей поведения, проверив их эффективность);

– коммуникативную (большинство интерактивных методов предполагает взаимодействие с другими участниками группы);

– диагностическую (позволяет педагогу выявить возможные проблемы участников группы);

– коррекционную (групповой процесс обеспечивает возможность изменить, скорректировать личностные характеристики, при этом процесс изменения осуществляется естественно, незаметно для самих участников).

Контекстное обучение, являясь проблемно-модельным, обладает высоким мотивационным потенциалом: повышается интерес к профессиональному творчеству, осознанное отношение к собственной деятельности, готовность к включению в деятельность и активному личностному восприятию профессионально-педагогических ситуаций, владение необходимыми для предлагаемой деятельности профессионально-педагогическими знаниями, умениями, навыками, самостоятельность, способность к волевым усилиям, ответственность, мобильность и ситуативность.

В контекстном обучении наиболее ярко проявляется коллективизм, дух корпоративности, коммуникабельность, вырабатывается групповое мнение и в то же время каждый участник реализует собственную автономию, вырабатывая способность отстаивать собственное мнение; специальными средствами создается определенный эмоциональный настрой участников, который дает возможность существенно активизировать и интенсифицировать процесс обучения; активность учащихся проявляется ярко и носит продолжительный, а не эпизодический характер.

Личность преподавателя в условиях контекстного обучения в значительной степени определяет успешность обучения. Можно перечислить множество качеств личности, которые нужны руководителю. Это толерантность к чужим мнениям и взглядам, непредубежденность, открытость и искренность, доброжелательность, объективность, справедливость, гибкость

5. Колесникова, И. А. Педагогическая практика [Текст]: учеб. пособие / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

6. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых [Текст] / А. И. Кукуев. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. – 175 с.

7. Осмоловская, И. М. Дидактика [Текст] : учебн. пособие / И. М. Осмоловская. – М. : Академия, 2008. – 238 с.

8. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : Прогресс, 1982

9. Психология социальных ситуаций [Текст] / Сост. и общ. ред. Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2001. – 348 с.

УДК 378.091.398
ББК 74.58

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Обухова С. Н.

Аннотация. *Статья посвящена проблеме использования инновационных технологий обучения в системе повышения квалификации работников образования. Рассматривается возможность и определены особенности использования кейс-технологии на курсах повышения квалификации руководителей изобразительной деятельности по проблеме эстетического становления личности ребенка.*

Article is devoted to a problem of use of innovative training technologies in system of improvement of professional skill of educators. Possibility is considered and features of use of a case-technology at courses of improvement of qualification of leaders of graphic activity on a problem of aesthetic formation of the person of the child are defined.

Ключевые слова: *технологии обучения, инновационное мышление, кейс-технология, эстетическое становление личности ребенка.*

Technologies of training, innovative thinking, a case-technology, aesthetic formation of the person of the child.

Проблема эстетического становления личности ребенка является одной из актуальных проблем современного дошкольного образования, в связи с чем, названная проблема активно обсуждается на курсах повышения квалификации руководителей изобразительной деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Анализ философской литературы показывает, что в истории философской мысли были выдвинуты различные точки зрения на природу «эстетического становления», значительное внимание уделялось разработке сущностного содержания данной категории. Впервые термин «становление» начинает рассматриваться в античной философии в трудах Гераклита, Демокрита, Аристотеля. Гераклит Эфеский определял мир как материальный, не созданный богами, вечно существующий в форме непрерывного становления. Демокрит считал, что эстетиче-

ское становление личности человека зависит от его природы и воспитания, которое было для него, то же, что обучение, упражнение: «Никто не достигает ни искусства, ни мудрости, если не будет учиться». По Аристотелю, всякое становление, взятое в чистом виде, «есть сплошная непрерывность и отсутствие неподвижности точек». Образы искусства по своей природе, согласно теории Аристотеля, повествуют только о возможном и никогда о действительном или необходимом. Так как «возможность» по-гречески есть *dynamis*, то сущность искусства, по Аристотелю, всегда динамична, но не реалистична [4].

В научных исследованиях психологов (Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, И. П. Павлова, Б. М. Теплова и др.), педагогов (Е. С. Артемова, Е. В. Гончаровой, Т. Н. Дороновой, Я. А. Коменского, Р. И. Капустиной, Н. И. Киященко, Б. Т. Лихачева, Л. И. Новиковой, Б. М. Неменского, И. А. Старковой, Л. С. Сысоевой, О. П. Чинаевой, Е. А. Флёринной, К. Д. Ушинского и др.), генетиков (В. П. Эфроимсона) высказываются разные мнения на феномен эстетического становления.

В педагогической энциклопедии становление личности рассматривается как процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность [5].

Становление личности в концепции американского психолога Э. Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате этого он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него в течение всей жизни.

По мнению Б. Т. Лихачева, сущность системы эстетического воспитания заключается в том, что в центре находится личность ребенка, совер-

шающая долгий и сложный путь внутреннего содержательного эстетического становления.

С нашей точки зрения, эстетически развитая личность – это личность, умеющая воспринимать и оценивать произведения искусства с точки зрения эстетического эталона, относиться к произведению искусства как к эстетической ценности, личность, способная к творческому саморазвитию в процессе восприятия произведений искусства и созданию эстетических продуктов в художественной деятельности. Вхождение ребенка в отечественную культуру, приобщение к искусству способствует эстетическому становлению ребенка.

В сфере повышения квалификации кадров все более актуальным становится обращение к проблемам инноватики. Подходы к инновационным процессам в области повышения квалификации педагогических кадров сложились на основе имевшегося ранее опыта инновационной деятельности и инициированы современными условиями образования. Изменяются содержание и подходы к педагогической деятельности, возрастают объем и качество инновационной составляющей в российском образовательном пространстве. Важным моментом в работе курсов повышения квалификации становится изучение педагогического инновационного мышления слушателей, которое включает в себя: сформированность педагогической рефлексии, способность к инновационному характеру деятельности, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений, стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Следует отметить, что слушателями курсов повышения квалификации являются специалисты, имеющие опыт профессиональной деятельности, сформировавшиеся взгляды, установки, практические умения в профессиональной сфере. Процесс повышения квалификации предполагает актуализацию у слушателей собственных возможностей и переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей.

Для формирования у слушателей курсов повышения квалификации необходимых навыков требуются определенные изменения в существующих технологиях курсовой подготовки. Современные образовательные технологии

в системе повышения квалификации слушателей включают в себя: лекции и семинары, практикумы и деловые игры, проектную и исследовательскую деятельность.

В соответствии с социальным заказом и потребностью дошкольных образовательных учреждений Челябинской области в повышении квалификации руководителей изобразительной деятельности на кафедре дошкольного образования ЧИППКРО разработана образовательная программа «Теория и методика изобразительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении». Объем образовательной программы рассчитан на 72 часа, с одинаковым соотношением теоретических и практических занятий. Для сбалансированного распределения учебного времени по образовательной программе «Теория и методика изобразительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении» для слушателей курсов повышения квалификации предусмотрены различные формы обучения. Наряду с использованием традиционных форм учебной работы: лекций с элементами диалога, практических занятий, позволяющих отработать технические приемы работы с разнообразными изобразительными материалами, следует предусмотреть использование форм, обеспечивающих введение в образовательный процесс подготовки кейсов по проблеме эстетического становления личности дошкольников в процессе изобразительной деятельности.

Использование кейс-технологии в ходе работы курсов повышения квалификации для руководителей изобразительной деятельности в ДООУ открывает широкие возможности по формированию у них инновационного мышления, так необходимого для осуществления профессиональной деятельности в современных условиях образования.

Термин «кейс-технология» происходит от английского «case» – ситуация, случай. В основу кейс-технологии положена теория проблемного обучения.

Кейс-технология – технология, основанная на использовании в учебном процессе специально смоделированной или реальной производственной ситуации в целях анализа, выявления проблем, поиска альтернативных решений, принятия оптимального решения проблемы.

Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе – это творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности слушателей. Метод обеспечивает имитацию творческой деятельности слушателей по производству известного в науке знания, данный метод можно также применять и для получения принципиально нового знания, как эффективный метод исследования.

Использование кейс-технологии на курсах повышения квалификации по образовательной программе «Теория и методика изобразительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении» позволяет осуществить переход от пассивного обучения слушателей – к активному, от статического представления учебного материала к динамическому, от формального его изучения – к осознанному усвоению. В процессе работы курсов повышения квалификации происходит изменение, как статуса преподавателя, так и статуса знаний слушателя в образовательном процессе. Целью обучения становится уже не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний у руководителей изобразительной деятельности в ДОУ, а отдача, генерирование полученной информацией. Наиболее эффективно применение кейс-технологии в четвертом разделе образовательной программы «Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности».

При разработке и проведении кейс-технологии нами определяются ее разновидности:

1. Поиск решения: предложение как можно большего числа решений и выбор оптимального.
2. Нахождение проблемы: суть проблемы неочевидна, основное время и внимание уделяется вычленению проблемы, определению ее вида. Решение может быть уже известно.
3. Оценка решения: проанализировать ситуацию и критически оценить предложенное решение, может быть, предложить свое, более оптимальное.
4. Поиск информации: ситуация описана не полностью, недостающие данные необходимо выявить и найти (обращение с вопросами к преподавателю, к справочной литературе).

Кейс-технология помогает развить у слушателей умение решать проблемы с учетом конкретных условий при наличии фактической информации. У руководителей изобразительной деятельности развиваются такие квалифи-

кационные характеристики, как способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию.

Применение кейс-технологии на семинарских занятиях позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации.

Использование кейс-технологии является возможным, так как проблематики кейса соответствует содержанию и дидактическим целям образовательной программы «Теория и методика изобразительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении», у слушателей имеется опыт работы по анализу конкретных ситуаций и достаточный уровень осведомленности в области эстетического становления личности дошкольников, которая составляет проблемное поле ситуаций. Наиболее эффективным использование кейс-метода становится не только на стадии обучения слушателей, но и при проверке результатов обучения в конце изучения раздела или большой темы, т. к. часто кейс-контроль может выявить межпредметные знания у слушателей. Слушатели получают кейсы перед экзаменом, они должны проанализировать его и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные в нем вопросы. Конечно, можно предложить слушателям кейс на экзамене, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того, чтобы уложиться в ограниченные временные рамки.

Преимущества использования кейс-технологии на курсах повышения квалификации заключаются в следующем:

1. Работа с ситуациями позволяет оценить академическую теорию развития детского изобразительного творчества с точки зрения реальных событий. Например, слушателям курсов предоставляется возможность обсудить следующее положение: процесс восприятия произведений изобразительного искусства следует рассматривать как процесс познания или как процесс общения ребенка? Как можно смоделировать данный процесс? Однако не стоит полагать, что «кейсы» могут заменить лекции, так как использование кейсов может сформировать стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и слушатель будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. «Кейсы» показывают, как на прак-

тике применяется академическая теория. Ценность упражнений заключается в умении слушателей теоретически обосновывать решения ситуаций.

2. Способствует повышению интереса у слушателей курсов повышения квалификации к изучению проблемы. Особый интерес у слушателей вызывает количество вариативных решений, появляющихся в процессе работы над ситуацией. При этом важно, если ответ в конце разбора ситуаций является не простым пересказом точек зрения, а некой «суммой мнений», набросками коллективно выработанных решений.

3. Побуждает к активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа учебной информации. В ходе работы слушатели поставлены в ситуацию активного поиска решения. Однако положительным моментом является присутствие в каждой группе слушателя, который исполняет, интегрирует разные точки зрения, представленные в аудитории, и увязывает их с проблемами «кейса». То есть его задача - постараться связать воедино ключевые моменты дискуссии.

4. Активизирует самостоятельную работу слушателей. Кейс-технология может заключаться в том, что в начале обучения, составляется индивидуальный план для слушателей, так называемый «кейс», содержащий пакет учебной литературы, мультимедийный видео-курс, виртуальную лабораторию и обучающих программ на CD-ROM, а также электронную рабочую тетрадь, которая представляет собой своеобразный путеводитель по курсу и содержит рекомендации по изучению учебного материала, контрольные вопросы для самопроверки, тесты, творческие и практические задания. Изучая материал курса, обучающийся может запрашивать помощь по электронной почте, отправлять результаты выполнения практических заданий. Важным достоинством кейс-технологии является возможность более оперативного руководства слушателем, доступность, возможность организации самостоятельной работы, наглядность (т.е. использование красочных иллюстраций, видеофрагментов, мультимедиа-компонентов), возможность нелинейной работы с материалом, обеспеченным гиперссылками и другое.

В процессе применения данной технологии на курсах повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений в области методики развития детского изобразительного творчества используется комплекс проблемных ситуаций для решения, способствующий развитию их творческой активности и формированию профессиональной компетентности. Возникающие в профессиональной практике ситуации и обстоятельства уникальны и постоянно меняются, поэтому необходимо обучать слушателей тому, как вести себя в конкретных ситуациях. Особое внимание обращается на умение слушателей анализировать ситуацию и принимать решение, осуществлять перенос теоретических знаний слушателей в область практического применения. Важным моментом является приобретение опыта поиска и выработки альтернативных решений, развитие коммуникативных навыков. В целом, использование кейс-технологии способствует повышению качества усвоения знаний за счет их углубления и обнаружения пробелов. Для слушателя курсов повышения квалификации уровень сложности решения той или иной проблемной ситуации определяется количеством времени, которое он должен потратить на овладение ситуацией и выбор правильного решения проблемы.

В ходе работы курсов мы моделируем разнообразные ситуации, которые могут возникнуть в ходе обучения дошкольников изобразительной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Это могут быть проблемные ситуации, возникающие при организации восприятия произведений изобразительного искусства, в процессе обучения технике работы с материалами или при усвоении способов изображения предметов окружающего мира, при анализе детских работ, в работе с родителями и во многих других ситуациях. Например, при изучении темы «Приобщение дошкольников к декоративно-прикладному искусству Урала» слушателям предлагается решить следующие проблемные ситуации:

– Ребенок затрудняется в выборе элементов для изображения «Семейного древа жизни». Как вы поможете ребенку обогатить его замысел?

– У ребенка возникли сложности в композиционном построении узора по мотивам уральской росписи? Что нужно предпринять воспитателю для решения проблемы?

– Представить варианты занятий-экскурсий, занятий-путешествий по приобщению дошкольников к садово-парковой скульптуре или архитектуре г. Челябинска и выбрать наиболее оптимальный.

– Проанализировать варианты презентаций к занятию - виртуальному путешествию по местам распространения уральских промыслов.

– Составить рассказ-презентацию о творчестве одного из уральских художников по литью (гравюре, скульптуре) для старших дошкольников и др.

– Есть искусствоведческий материал по приобщению дошкольников к искусству. Какие проблемы могут возникнуть у педагога при организации восприятия произведений? Какие действия Вы предпримите для преодоления возможных трудностей?

Изучая тему «Художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста средствами изобразительной и конструктивной деятельности» слушателям предлагается проанализировать ситуацию и критически оценить предложенное решение в следующих ситуациях:

– Ребенок затрудняется в овладении техники изображения элементов росписи. Опишите свои действия для решения ситуации.

– У ребенка доминирует познавательное (или эмоциональное) воображение. Каким образом помочь ребенку при изображении осеннего пейзажа и способствовать повышению качества его работы?

– Подготовить исследовательский анализ произведения изобразительного искусства.

– Разработать проект занятия по организации восприятия произведений изобразительного искусства.

– Оформить мини-галерею для организации восприятия произведений изобразительного искусства и обосновать их выбор.

– Составить искусствоведческий рассказ для детей об одном из произведений искусства.

– Родители считают ребенка одаренным в изобразительной деятельности. Ваше мнение расходится с мнением родителей? Как решить проблему?

Каким образом можно выявить у ребенка уровень развития эстетической рефлексии в процессе восприятия произведений искусства или творческой деятельности ребенка? Составить вопросы к беседе-диалогу с ребенком для проведения диагностики.

Известный психолог, педагог, художник Р. Арнхейм, рассуждая о синкретизме детского искусства, делает вывод о том, что «также не расчленены и психические функции на ранних стадиях развития ребенка, следовательно, синтез искусств жизненно необходим для полноценного развития детей». Маленький ребенок легко перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием; поэтому любой вид творческой работы детей целесообразно подкрепить другими видами художественной деятельности, например, слово – пластическим движением, жестом, игру – драматизацией, изобразительную деятельность – музыкой и т.д. Подберите варианты синтеза с изобразительным искусством на занятии для детей дошкольного возраста.

При использовании кейс-технологии работа проводится поэтапно:

1. подготовительный этап - формулировка проблемы, темы, ситуации, задания.

2. этап – самостоятельная работа с кейсом.

3. этап – работа в микро-группах, коллективная проработка ситуации.

4. заключительный этап – оценки, рефлексия и подведение итога.

По окончании работы курсов повышения квалификации слушателям предлагается оценить у себя педагогическое инновационное мышление по следующим показателям:

– способность к генерации разнообразных идей, их развитию,

– предсказание возможных путей организации учебно-воспитательного процесса,

– оценивание ситуации, выбор решения из ряда альтернативных,

– подбор средств для осуществления замысла, характеристика возможных затруднений.

Использование кейсов в процессе обучения обычно основывается на двух методах: открытая дискуссия или групповой опрос, в ходе которого слушатели могут дать устную оценку ситуации и предложить анализ представленной ситуации, свои решения и рекомендации. Этот

метод облегчает осуществление контроля, развивает у слушателей коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. В свободной дискуссии организация и контроль участников более сложен. В свободной дискуссии преподаватель обычно задает в начале вопрос: «Как вы думаете, какая здесь основная проблема?» Затем он руководит дискуссией, выслушивая аргументы, за и против и объяснения к ним, и контролируя процесс дискуссии, но не ее содержание, ожидая в конце письменного анализа решений от отдельного участника дискуссии или групп. Этот отчет сдается или в конце дискуссии или по истечении некоторого времени, что позволяет слушателям более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии.

Литература

1. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии [Текст] / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2003.
2. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография [Текст] / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : изд-во Том. Ун-та, 2005.
3. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода [Текст] / под ред. Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002.
4. Овсянников, М. Ф. История эстетической мысли [Текст] : учеб. пособие / М. Ф. Овсянников. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984.
5. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под. ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М., 2003.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.1
ББК 74.202

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗРЕШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Селиванова Е. А.

Аннотация. В статье раскрывается актуальность разрешения педагогических конфликтов в образовательном процессе, влияние учителя на возникновение и разрешение конфликтов, причины педагогических конфликтов, рекомендации по их разрешению.

Actuality of solving the problem of pedagogical conflicts in educational process, impact on beginning and solution of conflict, causes of pedagogical conflicts, recommendations of solving conflicts.

Ключевые слова: педагог, учитель, учащийся, конфликт, педагогический конфликт, образовательный процесс.

Pedagogue, teacher, student, conflict, pedagogical conflict, educational process.

Педагогический процесс строится на основе личностных взаимоотношений каждого учителя с учениками. Именно эти отношения, целенаправленные, тщательно продуманные, окрашенные богатой палитрой чувств учителя, помогают ему достигнуть тайников души ученика, воздействовать на его чувства, разум. Нередко общение педагога с учащимися носит конфликтный характер. Конфликты в педагогическом общении, которые ведут к накоплению негативного опыта взаимодействия учителя с учениками, препятствуют полноценному развитию личности, что противоречит основной цели обучения и воспитания в Российской Федерации.

Педагогический конфликт можно рассматривать как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин [7].

Конфликт в педагогической деятельности часто проявляется, как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка. Правильно реагируя на поведение ребёнка, учитель берёт ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт [6].

Сам по себе педагогический конфликт – нормальное социальное явление, вполне естественное для такого динамичного социума, каким является современная школа. Тем не менее, конфликты в педагогической деятельности зачастую надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворённость своей работой. В связи с этим педагогу необходимо уметь владеть навыками предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, так как проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает всё большую остроту [3].

М. М. Рыбакова среди потенциально конфликтногенных педагогических ситуаций выделяет следующие: ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемо-

сти, внеучебной деятельности; ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы; ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности [5].

Принято выделять четыре субъекта деятельности: ученик, учитель, родители и администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов или противостояний: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-родители, ученик-администратор, учитель-учитель, учитель-родители, учитель-администратор, родители-родители, родители-администратор, администратор-администратор.

Рассмотрим причины наиболее часто встречающихся и актуальных педагогических конфликтов.

Причиной конфликтов «Учитель – ученик» является, в первую очередь, недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя, проявляющийся в эмоционально напряженных взаимоотношениях педагога с детьми. Они выражаются:

- в демонстрации своего превосходства, своего особого статуса;
- в серьёзных ошибках взаимодействия, таких, как дискриминация по отношению к отдельным учащимся, открытое или маскируемое нарушение педагогической этики на почве борьбы за лидерство;
- в педагогически непрофессиональных действиях учителей (плохая организация класса, приказной тон, крик учителя, который часто провоцирует грубые нарушения дисциплины учащимися);
- в предвзятом отношении учителя к ученикам, проявляющемся в систематическом занижении отметок, в выделении «любимчиков»;
- в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету;
- в «навешивании ярлыков», например неуспевающего ученика;
- в акцентировании внимания окружающих на психологических проблемах и недостатках ученика;
- в оценке поступка, базирующейся на субъективном восприятии личности ученика;

– в неумении организовать занятия со всеми учащимися.

Еще одной из причин нарушения взаимоотношений учителя с учащимися является несоблюдение школьных требований последними: неподготовленность домашних заданий, умышленное нарушение дисциплины, пропуски уроков без уважительной причины [2].

Конфликты типа «Учитель-учитель» обусловлены особенностью отношений субъектов педагогических конфликтов. Они могут быть между различными учителями, иногда между учителями, чьи дети учатся в школе.

Тип конфликта «Учитель-администратор» является очень распространённым и наиболее трудно преодолемым. Причинами данного противостояния являются: недостаточно чёткое разграничение управленческого влияния; жёсткая регламентация школьной жизни, оценочно-императивный характер применения требований; перекладывание на учителя «чужих» обязанностей; недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога и прочие.

Конфликт типа «Учитель-родитель» часто проявляется, как стремление учителя утвердить свой профессиональный статус, а родителя – защитить своего ребёнка. Причинами могут быть: разные уровни общей и педагогической культуры; несогласованность стратегии и тактики; непонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов, помимо школы и семьи; различия в отношении к ребёнку как к личности; отрицательное отношение родителей к школе, иждивенческая позиция семьи; столкновение двух лидеров, претендующих на главенство своей точки зрения; профессиональная некомпетентность учителя [4].

Управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и уметь разрешать – своеобразная «техника безопасности» педагогической деятельности.

В. М. Афонькова утверждает, что успешность педагогического вмешательства в конфликты учащихся зависит от позиции педагога. Таких позиций может быть, как минимум, четыре:

- позиция авторитарного вмешательства в конфликт – педагог, не будучи убежден, что конфликт – это всегда плохо и что с ним надо бороться, старается подавить его;

– позиция нейтралитета – педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения, возникающие среди воспитанников;

– позиция избегания конфликта – педагог убеждён, что конфликт – показатель его неудач в воспитательной работе с детьми и возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации;

– позиция целесообразного вмешательства в конфликт – педагог, опираясь на хорошее знание коллектива учащихся, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиться до определенного предела [1].

Действия педагога в четвертой позиции позволяют контролировать и управлять конфликтом. Однако педагогу достаточно часто не хватает культуры и техники взаимодействия с воспитанниками, что приводит к взаимному отчуждению. Человек с высокой техникой общения характеризуется стремлением не только верно разрешать конфликт, но и понять его причины. Для разрешения конфликтов среди подростков весьма уместен метод убеждения как путь примирения сторон. Он помогает показать подросткам нецелесообразность некоторых форм, которые они используют для разрешения конфликта (драки, присвоение кличек, запугивание и т. п.). В то же время педагоги, используя этот метод, допускают типичную ошибку, ориентируясь только на логику своих доказательств, не учитывая взглядов и мнений самого подростка. Ни логика, ни эмоциональность не достигают цели, если педагог игнорирует взгляды и опыт воспитанника.

Успешное разрешение конфликтов обычно включает цикл, состоящий из определения проблемы, её анализа, действия по её разрешению и оценке результата. В любой конкретной ситуации следует выявить источник конфликта до того, как заняться разработкой политики по их разрешению.

Прежде всего, надо выяснить, что произошло. На этом этапе важно изложить факты, чтобы все согласились с определением проблемы. Чувства и ценностные оценки должны четко отделяться от фактов. Когда конфликт проанализирован, можно переходить к совместно-му в духе сотрудничества поиску шагов, чтобы привести всех к примирению.

Наряду с деловыми конфликтными ситуациями «учитель-ученик» нередко противоречия и личностного характера. Попадая в конфликтную ситуацию, учитель может направлять свою активность либо на то, чтобы лучше понять своего собеседника, либо на регуляцию собственного психологического состояния с целью погашения конфликта или его профилактики. В первом случае разрешение конфликтной ситуации достигается путём налаживания взаимопонимания между людьми, устранения недомолвок, несогласованности.

Опытные педагоги знают, что следует сказать (отбор содержания в диалоге), как сказать (эмоциональное сопровождение разговора), когда сказать, чтобы достигнуть цели обращенной к ребёнку речи (время и место), при ком сказать и зачем сказать (уверенность в результате).

В общении педагога с учениками большое значение имеют не только содержание речи, но и её тон, интонация, мимика. Если при общении взрослых интонация может нести до 40 % информации, то в процессе общения с ребёнком воздействие интонации существенно увеличивается. Принципиально важно уметь слушать и слышать ученика. Это не так легко сделать по ряду причин: во-первых, трудно ждать от ученика плавной и связной речи, в силу чего взрослые часто прерывают его, чем еще больше затрудняют высказывание («Ладно, всё понятно, иди!»). Во-вторых, учителям часто некогда выслушать ученика, хотя у того есть потребность поговорить, а когда учителю надо что-то узнать, ученик уже потерял интерес к разговору.

Конфликт может считаться продуктивно разрешённым, если налицо реальные объективные и субъективные изменения в условиях и организации всего образовательного процесса, в системе коллективных норм и правил, в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению друг к другу, в готовности к конструктивному поведению в будущих конфликтах.

Реальный механизм установления нормальных отношений видится в снижении количества и накала конфликтов путём перевода их в педагогическую ситуацию, когда не нарушается взаимодействие в педагогическом процессе, хотя такая работа связана с определёнными трудностями для учителя.

Объективными причинами возникновения конфликтов на уроке могут быть:

- а) утомление учащихся;
- б) конфликты на предыдущем уроке;
- в) ответственная контрольная работа;
- г) ссора на перемене, настроение учителя;
- д) его умение или неумение организовать работу на уроке;

е) состояние здоровья и личностные качества.

Конфликтные ситуации на уроках, особенно в подростковых классах, большинством признаются типичными, закономерными. Для их разрешения учителю надо уметь организовать коллективную учебную деятельность учащихся подросткового возраста, усиливая деловую взаимосвязь между ними; дело доходит до конфликта, как правило, с учеником, плохо успевающим, «трудным» по поведению. Нельзя наказывать за поведение плохими отметками по предмету – это ведет к затяжному личностному конфликту с учителем. Для того чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена, она должна быть подвергнута психологическому анализу. Его основной целью является создание достаточной информационной основы для принятия психологически обоснованного решения в условиях возникшей ситуации. Торопливая реакция учителя, как правило, вызывает импульсивный ответ ученика, приводит к обмену «словесными ударами», и ситуация становится конфликтной.

М. М. Рыбакова предлагает учитывать ответные реакции учащихся в конфликтных ситуациях следующим образом:

- описание возникшей ситуации, конфликта, поступка (участники, причина и место возникновения, деятельность участников и т. д.);
- возрастные и индивидуальные особенности участников конфликтной ситуации;
- ситуация глазами ученика и учителя;
- личностная позиция учителя в возникшей ситуации, реальные цели учителя при взаимодействии с учеником;
- новая информация об учениках, оказавшихся в ситуации;
- варианты погашения, предупреждения и разрешения ситуации, корректировка поведения учащихся;
- выбор средств и приёмов педагогического воздействия и определение конкретных

участников реализации поставленных целей в настоящее время и на перспективу [5].

Основным условием разрешения конструктивного конфликта психологи считают открытое и эффективное общение конфликтующих сторон, которое может принимать различные формы:

- высказывания, передающие то, как человек понял слова и действия, и стремление получить подтверждение того, что он понял их правильно;
- открытые и личностно окрашенные высказывания, касающиеся состояния, чувств и намерений;
- информация, содержащая обратную связь относительно того, как участник конфликта воспринимает партнера и толкует его поведение;
- демонстрация того, что партнёр воспринимается как личность вопреки критике или сопротивлению в отношении его конкретных поступков.

Действия педагога по изменению хода конфликта можно отнести к действиям, предупреждающим его. Тогда конфликтотерпимыми действиями можно будет назвать неконструктивные действия (отложить решение конфликтной ситуации, пристыдить, пригрозить и т. д.) и компромиссные действия, а конфликтотерпимыми – репрессивные действия (обратиться в администрацию, написать докладную и др.) и агрессивные действия (разорвать работу ученика, высмеять и др.). Как видим, выбор действий по изменению хода конфликтной ситуации имеет приоритетное значение.

Приведём ряд ситуаций и поведение педагога при их возникновении:

- невыполнение учебных поручений в связи с отсутствием умения, знания мотива (изменить формы работы с данным учеником, стиля преподавания, коррекция уровня «трудности» материала и др.);
- неправильное выполнение учебных поручений (скорректировать оценку результатов и хода преподавания с учетом выясненной причины неправильного усвоения информации);
- эмоциональное неприятие учителя (изменить стиль общения с данным учеником);
- эмоциональная неуравновешенность учащихся (смягчить тон, стиль общения, пред-

ложить помощь, переключить внимание остальных учащихся).

В разрешении конфликта многое зависит от самого педагога. Иногда следует прибегнуть к самоанализу для того, чтобы лучше осознать происходящее и попытаться положить начало переменам, тем самым, проведя границу между подчеркнутым самоутверждением и самокритичным отношением к себе.

Процедура урегулирования конфликтов выглядит следующим образом:

- воспринимать ситуацию такой, какая она на самом деле;
- не делать поспешных выводов;
- при обсуждении следует анализировать мнения противоположных сторон, избегать взаимных обвинений;
- научиться ставить себя на место другой стороны;
- не давать конфликту разрастись;
- проблемы должны решаться теми, кто их создал;
- уважительно относиться к людям, с которыми общаешься;
- пытаться искать компромисс;
- преодолеть конфликт может общая деятельность и постоянная коммуникация между общающимися.

Основные формы завершения конфликта: разрешение, урегулирование, затухание, устранение, перерастание в другой конфликт.

Поиск общих или близких по содержанию точек соприкосновения в целях, интересах участников является двусторонним процессом и предполагает анализ как своих целей и интересов, так и целей и интересов другой стороны.

Важно понять, что проблему, из-за которой возник конфликт, лучше решать сообща, объединив усилия. Этому способствует, во-первых, критический анализ собственной позиции и действий. Выявление и признание собственных ошибок снижает негативное восприятие участника. Во-вторых, необходимо постараться понять интересы другого. Понять – не значит принять или оправдать. Однако это расширит представление об оппоненте, сделает его более объективным. В-третьих, целесообразно выделить конструктивное начало в поведении или даже в намерениях участника. Не бывает абсолютно плохих или абсолютно хороших людей или социальных групп. В каждом есть что-то

положительное, на него и необходимо опереться при разрешении конфликта.

Суммируя описанные стратегии и методы решения конфликтов, можно самостоятельно выработать модель поведения в ситуации кризиса, конфликта и добиваться осуществления своих целей в каждом конкретном случае. При этом необходимо учесть, что важную роль в разрешении кризисных моментов играют следующие факторы:

- адекватность отражения конфликта;
- открытость и эффективность общения конфликтующих сторон;
- создание климата взаимного доверия и сотрудничества.

Практически невозможно работать с учащимися без конфликтных ситуаций. Конфликты имманентно присущи процессу обучения и общению учителя и учащихся. В то же время конфликтная ситуация – это сигнал, звонок какого-то нарушения. Это возникшее, обнажившееся противоречие. Не замечать его нельзя. Главный способ бесконфликтного педагогического общения – формирование высокого уровня педагогического профессионализма, владение искусством выхода из конфликтных ситуаций без потери собственного достоинства.

Литература

1. Афонькова, В. М. К вопросу о проблеме конфликтов в детской среде [Текст] / В. М. Афонькова // Нравственное воспитание учащихся общеобразовательной школы. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1975. – С. 16.
2. Воронин, Г. Л. Конфликты в школе [Текст] / Г. Л. Воронин // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 94.
3. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии [Текст] : учебник / В. И. Журавлев. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
4. Поташник, М. М. Педагогические ситуации [Текст] / М. М. Поташник, Б. З. Вульф. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
5. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] : кн. для учителя / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Психологический словарь [Текст] / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. – М. : ОЛМА, 2007. – 800 с.

7. Современная конфликтология в контексте культуры мира : материалы I Международного конгресса конфликтологов [Текст] / под ред. Е. И. Степанова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 592 с.

8. Современный психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб, 2007. – 490 с.

УДК 378.091.398
ББК 74.58

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Соловьева Т. В.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности лекционных занятий, условия, влияющие на успешную организацию лекций.

This article discusses the effectiveness of lecture classes, conditions affecting the successful organization of lectures.

Ключевые слова: образование слушателей, лекция, мотивация, базовое содержание, теоретический материал, приемы активизации, видеоматериалы.

Education of listeners, lecture, motivation, basic content, theoretical material, techniques enhance, video footage.

Анализ учебно-тематических планов курсов повышения квалификации показывает, что более 50 % занятий проводятся в форме лекции. Это объясняется как объективными (недостаточность учебного времени, большой объем учебного материала, недостаточно четкое отражение отдельных вопросов в методической литературе и др.), так и субъективными причинами (неготовность преподавателя перейти от объяснительно-иллюстративных технологий обучения к интерактивным, то есть к технологиям, активно вовлекающим слушателей в учебный процесс). На учебных занятиях, проводимых в форме лекции, ряд преподавателей основное внимание уделяет трансляции готового содержания, при этом доминирует монологическая форма обучения, при которой активен сам лектор и пассивны слушатели, диалог занимает незначительное время и представляет собой вопросы преподавателя и ответы слушателей (в некоторых случаях преподаватель сам отвечает на свои вопросы). Вербальные методы обучения не подкрепляются учебно-познавательной деятельностью. Это ведет к снижению интереса к содержанию лекции. Тем не менее, правильно организованное и проведенное лекционное занятие может быть эффективным.

Приведем некоторые рекомендации из опыта нашей работы.

Лекция в зависимости от цели может иметь разный характер. Вводная лекция предполагает ознакомление с основными теоретическими положениями темы в сжатом виде, установочная – сжатое, компактное неполное изложение основного содержания темы, тематическая – полное разъяснение каких-либо сложных вопросов, обобщающая – анализ изученного ранее материала на основе его систематизации, обзорная – рассмотрение основных вопросов темы в порядке общего ознакомления. Практика показывает, что наиболее востребованными оказываются установочные и тематические лекции.

На успешную организацию таких лекций влияют следующие условия:

- предварительный настрой слушателей на восприятие лекции, что достигается обращением к таким приемам, как краткий обзор ее содержания, актуализация темы, постановка проблемы;
- четкое представление о роли излагаемой информации (она дается не для запоминания, а для использования в дальнейшей педагогической деятельности как базы для создания собственного творческого продукта),
- определение базовых теоретических понятий и идей,
- логический анализ, структурирование и систематизация теоретического материала, оформление его в таком виде, который поможет слушателям легче его усвоить,
- интеграция межпредметных связей, выделение метапредметного содержания,
- использование приемов активизации слушателей,
- четкость и простота изложения,
- наличие убедительного фактического материала, целесообразное использование педагогической статистики,

- позитивное эмоциональное воздействие лектора на слушателей;
- высокая коммуникативная культура преподавателя, наличие у него ярко выраженной личностной позиции;
- использование мультимедийных средств.

Повышение внимания, улучшение восприятия содержания лекционного занятия стимулируют проблемные вопросы и ситуации. Они вызывают у учителя внутреннюю потребность понять неизвестное им (т. е. происходит активизация информации в сознании аудитории).

Так, например, на лекции «Нормативное обеспечение языкового образования (ФГОС второго поколения. ОБУП)» вопросы в начале лекции могут быть такими:

1. Являются ли федеральные государственные стандарты второго поколения инновационными?

2. Как изменится система оценивания качества обучения в связи с переходом на стандарты второго поколения? Каким образом будет осуществляться оценка знаний учащихся?

3. Необходимо ли будет учителю менять УМК, по которому он работает, на УМК, адаптированный для обучения учащихся по стандартам второго поколения?

Преподаватель может обострить восприятие слушателей сообщением о своей подготовке к лекции. Это поможет обозначить проблемы обсуждения, нацелить слушателей на подбор аргументов для обоснования (или опровержения) той или иной точки зрения, высказанной во время лекции. Так, например, на вышеуказанной лекции преподаватель может привести мнения, суждения о стандарте второго поколения, взятые из педагогической прессы, из интернета. Так, например, лектор может выдвинуть положение о том, что введение стандартов приведет к изменению системы повышения квалификации, к акцентированию вопроса о формировании профессионально-компетентной среды, о необходимости реализации системно-деятельностного подхода в обучении работников образования.

На лекции целесообразно ознакомить слушателей с её планом. План является способом организации и представления материала. При его составлении рекомендуем учитывать некоторые законы восприятия информации:

– лучше запоминаются начало и конец информации;

– более четко запоминается новая информация, связанная с той, что уже известна слушателям.

Поэтому важно обращать внимание на отработку вступительной и заключительной частей лекции, обращаться к слушателями с вопросами или короткими заданиями, позволяющими выяснить начальный уровень их подготовленности по данной теме. В этом плане весьма полезно опираться на результаты входного диагностирования, проводимого на всех курсовых мероприятиях Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Во вступлении нужно использовать закон, или принцип края, то есть прибегнуть к «эффекту начальных фраз», обозначить вопросы, которые будут раскрыты во время лекции. Во время обсуждения поставленных вопросов преподаватель может прибегнуть к закону ассоциаций. Этот закон позволяет при обсуждении конкретного вопроса проанализировать ассоциации, вызываемые определенным доминирующим (ключевым) словом в лекции. Наиболее типичными являются информационные цепочки: целое – часть, общее – специальное, род – вид, понятие – типичный признак, деятель – действие – результат – последствия.

Интерес к лекционному занятию усиливается, если в его содержание включается региональный материал. Так, например, на лекции «Содержание и формы государственной итоговой аттестации по русскому языку» уместно будет привлечение статистических и аналитических данных по результатам единого государственного экзамена и единого регионального экзамена, их обсуждение.

Преподаватель должен знать, что психологически востребованной становится такая информация, которая является:

- новой для слушателя;
- актуальной для конкретной личности, конкретной ситуации;
- глубокой, аналитичной;
- снабженной профессиональными комментариями, прогнозами;
- достоверной, полученной из авторитетных источников.

Активное восприятие лекции должно начинаться с первых минут и поддерживаться в течение всего занятия. Самым эффективным способом, как уже говорилось выше, является проблемное изложение материала. Для отдельных частей лекции формулируются проблемные вопросы, а затем последовательно рассматриваются подходы к их разрешению. Происходит естественное включение слушателей в обсуждение, поиск ответов. Нужно учитывать, что слушателями хорошо воспринимается обращение к их опыту, знаниям. Так, например, на лекции «Содержание и формы государственной итоговой аттестации по русскому языку» слушатели могут активно участвовать в обсуждении таких вопросов, как:

1. В какой мере контрольно-измерительные материалы соответствуют государственным стандартам?

2. Какие факторы влияют на результаты государственной итоговой аттестации?

3. Зависят ли результаты государственной итоговой аттестации от категории учителя? от своевременности прохождения курсов повышения квалификации?

4. В какой мере существующие учебно-методические комплексы по русскому языку обеспечивают достижение школьниками базового (повышенного, высокого) уровня обученности?

Эти и подобные вопросы не изменяют сам жанр лекции. Важнее учесть психологические факторы, существенно влияющие на восприятие аудитории.

Аудитория может доброжелательно, активно реагировать на вопросы как проблемного, так и информационного характера. Возможность проявить свою информированность вызывает положительное отношение слушателей. Поэтому на лекции уместны такие вопросы, как:

1. Из каких частей состоят контрольно-измерительные материалы единого государственного экзамена?

2. Какие виды компетенций проверяются на едином государственном экзамене?

Во время лекции преподаватель постоянно проверяет, понимают ли слушатели излагаемое содержание или нет. С этой целью он в конце объяснения значимых частей может сделать выводы об усвоении материала с помощью заранее подготовленных вопросов.

При подготовке к лекции преподаватель обращается к широкому кругу литературы, указанной в образовательной программе и методических рекомендациях по ее реализации. Естественно, что он не ограничивается 1 - 2 источниками. Работа над содержанием лекции – это творческий процесс, лекция всегда имеет авторский характер. У преподавателя должен быть обширный материал из различных изданий, отечественных и зарубежных. Особую ценность представляют те, которые изданы небольшим тиражом, недоступны широкому кругу читателей и потому очень полезны для преподавателя, готовящего лекцию. Эти материалы служат заготовками лекций, их всегда можно по-иному структурировать, дополнить, сократить, выявить те или иные межпредметные связи, оформить в виде проблемного задания, заготовки для дискуссии. Мы рекомендуем начинающим преподавателям разделить эти материалы на блоки в соответствии с учебным планом, вариантами планов лекций. Обязательны ссылки на источники, чтобы можно было обратиться к ним при необходимости.

Обязательным требованием к ряду лекций («Образовательная политика на современном этапе», «Нормативное обеспечение языкового образования», «Анализ современных систем и линий обучения по русскому языку», «Анализ современных систем и линий обучения по литературе», «Содержание и формы итоговой аттестации по русскому языку», «Содержание и формы итоговой аттестации по литературе») является ознакомление с нормативными документами. Эффективность занятий увеличится, если преподаватель использует раздаточный материал с извлечениями из Закона «Об образовании», из федеральных стандартов языкового и литературного образования и др. Это позволит более точно прокомментировать документы, задать вопросы аудитории, а слушатели смогут лучше ознакомиться с документами.

Преподаватель должен максимально использовать техническое оснащение аудитории. Частично лекционный материал может быть представлен в виде презентации.

Презентация может содержать в себе ключевые вопросы темы, подборку цитат, схем, иллюстраций. Главное в презентации – это тезисность и наглядность. Нужно тщательно, с учетом содержания лекции, его объема разра-

ботать текстовые и подобрать визуальные материалы. Текстовый материал должен отвечать следующим требованиям:

- он должен иметь заголовки;
- должен содержать не более 36 слов;
- должен быть помещен не более чем на 6 строках, не более чем по 6 слов в строке.

Визуальные средства целесообразно использовать, если нужно сфокусировать внимание аудитории на главном, подкрепить словесную информацию, расширить ее, повысить интерес, вызвать сопереживание.

Недостаточно проанализирован опыт использования видеоматериалов. Между тем от них может быть большая отдача, если преподаватель правильно организует работу с ними: поставить цель, дать предварительную информацию о том, что слушатели должны извлечь из видеофрагмента, показать короткий ролик. Обязательно после показа проводить обсуждение.

Преподаватель во время лекции знакомит слушателей с печатными и мультимедийными средствами, которые помогут в дополнение к занятию расширить представления по конкретной теме после курсовой подготовки. Хороший преподаватель сформирует у слушателей понимание недостаточности знаний, полученных исключительно на курсах повышения квалификации, для успешной работы. Необходимо ориентировать их на постоянное самообразование. Знания обновляются постоянно, и учитель, раз в пять лет становящийся слушателем курсов, не может считаться подготовленным к работе. Самообразование, корректировка своих представлений на модульных курсах в межкурсовой период – это тактика учителя.

Критерием успешной лекции, как уже говорилось, является эмоциональное сопереживание слушателей. Чем интереснее лекция, тем живее реакция аудитории. Слушатели задают вопросы, дают реплики, высказывают суждения. Иногда эти вопросы носят острый характер. К ним нужно готовиться.

Из опыта работы преподавателей можно вывести классификацию вопросов.

1. Вопросы типа «А вы сами?...» (обычно они задаются молодым преподавателям: «А вы в школе работали?»)
2. Традиционные вопросы (преподаватель обычно знает их).
3. Вопросы, которые лектор задал бы сам, будучи слушателем.
4. Вопросы, связанные с текущими событиями, с их освещением в средствах массовой информации.

Цель преподавателя – предугадать эти вопросы, чтобы быть готовым на них ответить. Эти вопросы накапливаются, и у преподавателя есть возможность к следующим занятиям лучше подготовиться к ним.

Освоение теоретических знаний, полученных на лекции, продолжается в ходе практических занятий и семинаров.

Т. Н. Пискунова предлагает схему исследования, цель которого – повышение эффективности лекционных занятий, оценка целесообразности использования различных приемов активизации слушателей. Приводим разработанный ею регламент исследования.

1. Выберите для наблюдения две лекционные ситуации:
 - а) традиционная лекция коллеги,
 - б) интересная лекция коллеги.
2. Разработайте программу наблюдений (что будете наблюдать?)
3. Расспросите коллег, какие приемы воздействия на аудиторию они использовали, какова их эффективность, по их мнению.
4. Наблюдайте за реакцией аудитории в различные значимые части лекции.
5. Подумайте, какую корректировку вы могли бы внести в ведение лекции, основываясь на информации, полученной с помощью наблюдения.
6. Обобщите наблюдения, выделите наиболее эффективные приемы, сформулируйте выводы и предложения.

УДК 371
ББК 74 в

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ

Жукова Е. Ю.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России в дореволюционный период и в настоящее время, а также раскрываются основные социальные позиции педагога, работающего в системе кадетского образования.

The problems of preparation and retraining of staff for cadet educational establishments in Russia in a pre-revolution period and nowadays are considered and also the principal social positions of teacher in the system of cadet education are highlighted in the article.

Ключевые слова: процесс конструирования непрерывного профессионального развития, ведущие социальные позиции педагога, перечень основополагающих компетентностей педагога, система кадетского образования, миссия кадетского образования.

Process of constructing of continuous professional development, leading social positions of teacher, list of fundamental competences of the teacher, system of cadet education, mission of cadet education.

Коренные преобразования в стране конца XX - начале XXI веков, определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании ее граждан. Резко снизился духовно-нравственный воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов в формировании патриотизма. Наглядно ощутима девальвация присущих во все времена российскому обществу таких нравственных ценностей, как честь, долг, ответственность, верность присяге и преданность России.

Кадетское образование призвано дать новый импульс оздоровлению государственной образовательной системы подготовки государственных служащих. Южный Урал, Челябин-

ская область советского и современного периода – это опорный край державы. Поэтому разработка научно обоснованных концептуальных подходов в организации возрождения и развития кадетского образования, его теоретических основ, является для региона актуальной задачей.

Сегодня в стране более 100 кадетских корпусов субъектов Федерации, более 1000 кадетских классов, более 20 суворовских военных училищ и кадетских корпусов силовых структур, планируется создание восьми Президентских кадетских училищ, одно из них в г. Челябинске будет введено в строй уже с сентября 2011 года.

Данное событие очень ожидаемо общественностью региона и многие родители видят в создании такого училища реальную возможность дать своим детям хорошее бесплатное образование и оградить от негативного влияния улицы, поскольку еще со времен Императорской России именно кадетские корпуса славились своими достойнейшими выпускниками.

Анализируя причины столь высокой эффективности учреждений кадетского типа в дореволюционной России, невозможно не отметить, что этот тип учебных заведений:

- во-первых, имели собственную систему подготовки (переподготовки) преподавателей и воспитателей,
- во-вторых, обладали собственной системой оплаты труда учителей и командования корпусов,
- в-третьих, они подчинялись только Царю.

Действительно, обучение и воспитание будущих офицеров во многом зависело от организации подготовки высококвалифицированных педагогических кадров и являлось важнейшей задачей для военной школы в царской России.

Еще в 1853 г. Руководитель военно-учебного ведомства Я. И. Ростовцов по этому поводу заметил, что общим недостатком учителей, подготовленных в специальных учебных

заведениях, «являлась слишком исключительная односторонность, от которой происходит, что они и при совершенном знании своего предмета, но без образования педагогического не всегда бывают хорошими преподавателями, нередко действуют совершенно в противность правилам педагогики и в самом изложении своих уроков делают иногда самые грубые ошибки против логики».

С началом «милютинских» реформ руководство ГУВУЗа, сознавая важность задачи, 25 февраля 1865 года открыло в виде опыта на три года при 2-ой Санкт-Петербургской гимназии педагогические курсы. На курсы принимались молодые люди, как военные, так и гражданские, с законченным высшим образованием.

Двухгодичное обучение предполагало подготовку к преподаванию в кадетских корпусах по двум предметам, в числе которых русский язык был обязательным. Выпускники курсов были обязаны прослужить не менее трех лет в военно-учебных заведениях. Но педагогические курсы не покрывали потребности военной школы в профессиональных учителях. С этой целью для обучения и воспитания будущих офицеров приходилось привлекать лучших преподавателей гражданских учебных заведений с законченным высшим образованием или известных своими трудами по соответствующим предметам.

Ситуация с подготовкой педагогических кадров для военно-учебных заведений ухудшилась с приходом 15 июня 1882 г. Александра III, который закрыл курсы преподавателей. Это привело к тому, что к концу 19 века кадетские корпуса стали испытывать острый кризис в организации учебно-воспитательной работы. Отказавшись от подготовки преподавателей своими силами, военно-учебное ведомство не сумело привлечь достаточное количество лучших педагогов со стороны.

Выправляя создавшуюся ситуацию, в 1900г. при Педагогическом музее были открыты одногодичные педагогические курсы по подготовке офицеров-воспитателей кадетских корпусов. На них привлекались офицеры-воспитатели кадетских корпусов, прикомандированные к ним офицеры на эти должности, а также кандидаты на должности воспитателей.

Занятия со слушателями курсов проводили преподаватели Санкт-Петербургских кадетских

корпусов, «обладающие большим педагогическим опытом и известные основательным знанием предмета». Обучение заканчивалось экзаменами и пробными уроками. К кандидатам в преподаватели и офицеры-воспитатели предъявлялись жесткие требования. Не способные к учительской деятельности, замеченные в недостойном поведении и не желающие продолжать обучение немедленно отчислялись с возвратом полученного денежного содержания за время обучения.

Желая привлечь в кадетские корпуса квалифицированных педагогов, правительство предоставило преподавателям военно-учебных заведений ряд льгот, которых они долгое время были лишены. В 1825 году все офицеры военно-учебного ведомства получили преимущество в один чин перед армейскими, сравнявшись таким образом по старшинству с офицерами артиллеристами и инженерами. Они пользовались определенными льготами по сравнению с обычным офицерством (ускоренное производство, большее жалование, служба в крупных гарнизонах). Учителя были обеспечены казенными квартирами (или квартирными деньгами), имели возможность получать очередные чины, ордена, подарки за усердную службу, а при условии 25-летней службы обеспечивались пенсией в размере полного оклада жалованья. Сыновья преподавателей пользовались существенными льготами при поступлении в военно-учебные заведения.

С 1843 года выдающимся корпусным педагогам предоставили возможность быть избранными в академики за «решение актуальных учебных задач, стоящих перед данным военно-учебным заведением».

Не были забыты и корпусные офицеры: с 1839 г. тем из них, кто прослужил в корпусах 5 лет, назначалось полуторное жалование по чину, а прослужившим 10 лет – двойное. Эти меры оказались весьма действенными: в конце 19 века в предреформенное время среди корпусных учителей было немало лиц с университетским образованием.

Предпринятые шаги позволили поднять качественный уровень преподавания и воспитания, и как следствие, повышение образовательного ценза кадет.

К сожалению, в настоящее время существует большая проблема подготовки и перепод-

готовки кадров для кадетских образовательных учреждений. Эта проблема требует решения, ведь воспитателями и преподавателями в этих учебных заведениях становятся в большинстве своем бывшие военные, которые не обладают системными знаниями в области детской педагогики и психологии.

Результатом таких педагогических просчетов стало то, что в некоторых суворовских училищах и кадетских корпусах страны фиксируются скопированные с армейских порядков случаи дедовщины и казарменного хулиганства, которые приводят к трагедиям.

Цель же кадетского образования – воспитание государственного человека (деятеля на каком-либо государственном и общественном поприще): патриота, государственно мыслящего, готового брать на себя ответственность за судьбу страны; инициативного, самостоятельного, мобильного гражданина с лидерской позицией; труженика, готового к высоко профессиональному служению Отечеству на гражданском и военном поприще; просвещенного, культурного, разумного, зрелого в суждениях и поступках человека, способного к жизнетворчеству и созиданию; благородного и благопристойного мужчину, заботливого семьянина.

Понимание того, что реализация миссии и цели кадетского образования требует иного уровня профессионализма учителей, привела нас к необходимости его определения и конструирования. В литературе, раскрывающей сущность профессиональной педагогической работы, используются различные подходы:

– функционально-деятельностный, основанный на выделении ведущих педагогических функций;

– компетентностный, опирающийся на спектр профессиональных компетентностей педагога;

– позиционный, в основе которого лежит перечень профессиональных позиций; ролевой, имеющий в своей основе набор профессиональных педагогических ролей.

Для определения профессионализма педагога в модели кадетского образования, мы используем комплексный подход, объединяющий все вышеобозначенные подходы. В структуре профессионализма учителя мы выделяем социальные и профессиональные позиции как основу педагогического мировоззрения. Проявление

позиций осуществляется в практической деятельности через спектр профессиональных педагогических ролей, а каждая педагогическая роль предполагает совокупность базовых компетентностей, которыми должен владеть учитель-профессионал.

Раскроем сначала ведущие социальные позиции педагога в системе кадетского образования, отражающие систему взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, нравственных качеств человека, а уже затем – позиции профессиональные, становление которых обусловлено теоретической подготовкой, профессиональными взглядами, установками, предпочтениями педагога.

Среди основных социальных позиций, которыми должен владеть учитель, работающий в кадетском образовании, мы выделяем следующие (опираясь на работы В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой), наполняя их соответствующим содержанием.

– Гражданско-патриотическая позиция основана на патриотическом сознании, государственном мышлении, гражданской и социальной зрелости педагога.

– Гуманистическая позиция педагога исходит из признания Человека как наивысшей ценности, восприятия и принятия каждого ребенка таким, каков он есть, признания неповторимости и уникальности каждого ребенка. Осознанный выбор данной позиции предполагает, что в каждом воспитаннике имеются внутренние силы и возможности для позитивного, творческого, развивающего личностные решения своих проблем.

– Оптимистическая позиция предполагает мажорность в отношении педагога к миру, к жизни, к своей работе, к событиям, происходящим вокруг, к людям вообще и к воспитанникам в частности. Радость восприятия действительности вселяет уверенность детей в самих себе, в своих возможностях, своих силах, своих способностях. Свою защищенность и безопасность ребенок ощущает через оптимизм взрослых. Учитель, а вслед за ним и ребенок ощущают радость и потребность во взаимодействии, лишь тогда оно продуктивно.

В качестве профессиональных позиций учителя мы рассматриваем следующие:

– Субъектная позиция педагога обеспечивается осознанностью своей профессиональной

деятельности и пониманием закономерностей ее построения, она определяется самоопределением и самовыражением педагога в профессии. Эта позиция способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, что для педагогического труда является обязательной составляющей.

– Концептуальная позиция характеризуется ярко выраженным авторским почерком, теоретической обоснованностью профессиональных действий, целостностью педагогической деятельности, продуктивной работой в изменяющихся условиях. Такая позиция лежит в основе педагогического конструирования. У педагога существует индивидуальная стратегия решения педагогических задач. Педагогу присуща профессиональная «оформленность» поведения, он склонен к поиску оригинальных методических и технологических решений педагогических задач различного уровня сложности. Он всегда может обоснованно дать ответ на вопросы: что и для чего он делает.

– Демократическая позиция педагога отличается стремлением к обеспечению осознанного принятия на себя прав и обязанностей, определению прав и обязанностей воспитанника, что становится основой взаимодействия, сотрудничества, сотворчества учителя и ученика в обретении нового знания, опыта действий, общения, отношений.

– Авторитарная позиция предполагает такой тип отношений, когда педагог передает воспитаннику готовый, общественно необходимый опыт и организует деятельность по его усвоению и воспроизведению. Авторитет педагога в данном случае в том, что он обладает большим жизненным опытом и, как профессионал, осознает значимость овладения его аспектами со стороны ребенка. Здесь признается позиция взрослого превосходства тогда, когда ребенок постигает и смысл получаемого опыта. От осмысления – к пониманию, от понимания общественной значимости – к признанию личностной необходимости и далее – к принятию. Таков путь ребенка при овладении предлагаемым опытом. Но не только опыт должен быть признан, то есть авторитетен для ребенка, должен быть авторитетен для него и педагог.

– Понимающая позиция опирается на понимание ребенка, что, в свою очередь, не предполагает ни его идеализацию, ни упрощение

его природы. Понимание возможно лишь при условии знания и учета в профессиональной деятельности физиологических, психологических и социальных особенностей развития ребенка. Педагог всегда должен признавать ответственность наличия как позитивных, так и негативных сторон в процессе становления подрастающего человека, как успехов, так и неудач в его взрослении. Данная позиция требует от педагога максимальной объективности по отношению к ребенку, способности взглянуть иногда на мир глазами ребенка

– Поддерживающая позиция предполагает готовность педагога оказать ребенку предупредительную и оперативную помощь в решении его индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, трудностями в обучении, жизненным и профессиональным определением. Данная позиция зиждется на признании приоритета самого ребенка в решении собственных проблем, поскольку он сам должен обрести опыт их решения через собственные активные действия. Для подобной позиции характерны содействие, сотрудничество, доброжелательность, безоценочность действий, умение защищать права ребенка в самых разных ситуациях. Указанные профессиональные педагогические позиции в их взаимосвязи и взаимообусловленности лежат в основе профессиональных педагогических ролей. И здесь нужно выделить следующие роли учителя (должностные роли):

– Учитель-предметник – учитель, владеющий содержанием своего предмета и методикой его преподавания.

– Учитель-методист – данную роль отличает сочетание более глубоких знаний предмета и владение арсеналом методических средств, приемов, способов, а также умений практически их применять, совершенствовать, конструировать в зависимости от целей преподавания.

– Учитель-дидакт – роль, сочетающая преподавание учителем предмета и учебно-познавательную деятельность самого учащегося, предполагающую владение учащимися надпредметным содержанием. Роль, опирающаяся на понимание особенностей развития мыслительной деятельности, выведение детей на осмысление и осознание изучаемого материала на внутрипредметном и межпредметном уровне, а также

на определение места и значимости получаемых знаний в общей системе знаний о мире.

– Учитель-воспитатель – роль, опирающаяся на владение учителем теорией воспитания, его содержанием, организационными и технологическими особенностями, на умение выстраивать разнообразные коммуникации с воспитанниками, прогнозировать и оценивать результат воспитательных воздействий.

– Учитель-коммуникатор – роль, направленная на выстраивание взаимодействия и общения, она многогранна и вариативна, поскольку зависит от содержания и типа взаимодействия педагога и ребенка.

– Учитель-управленец – роль, предполагающая различные типы отношений триады «содержание образования – учитель – учащийся», ориентированная на включение процесса самообразования ребенка, выведение его на применение метазнаний (общеучебных умений и способов деятельности), на становление и развитие его субъектного опыта. Роль, требующая владения управленческими функциями, вовлечения в их выполнение ребят и постепенной передачи полномочий по их реализации.

– Учитель-технолог – роль, опирающаяся на знание современных педагогических технологий, на умение их применять в соответствии с образовательным потенциалом.

– Учитель-исследователь – роль, базирующаяся на методологии исследования, направленная на исследование педагогических явлений, систем, процессов с целью их совершенствования и преобразования, повышения их эффективности и результативности, на вовлечение детей в исследовательскую деятельность, объектом и предметом которой могут быть явления как предметного, межпредметного, так и метапредметного уровня.

– Учитель-конструктор – роль, базирующаяся на владении видами и формами педагогического конструирования, включающего прогнозирование, моделирование, проектирование, программирование (планирование) образовательных процессов и систем.

Наконец, каждая роль предполагает владение спектром компетентностей. Рассмотрим это на примере компетентностного проявления двух ролей – роли «учитель-дидакт» и роли «учитель-коммуникатор».

На наш взгляд, учитель-дидакт должен владеть:

– логикой построения содержания образования, причем как предметного, так и межпредметного и метапредметного, его понятийным аппаратом, совокупностью причинно-следственных связей и отношений, а также арсеналом специальных и общих способов действий;

– моделированием содержания образования, дидактических систем и деятельности субъектов этих систем, а также их анализом;

– способами взаимодействия основных дидактических единиц «Учитель», «Ученик», «Содержание образования», что позволяет выходить на сочетание «преподавания» и «познания», на процесс самостоятельной познавательной деятельности учащихся с разной долей самостоятельности и различными способами познания;

– дидактическими технологиями, такими, как, например, технология развивающего обучения, технология уровневой дифференциации, технология индивидуализации обучения, технология дидактических игр и т. п.;

– различными формами общения в процессе обучения, умением выстраивать познавательный монолог, диалог, полилог;

– различными формами, приемами и техниками оценочной деятельности.

Это перечень основополагающих компетентностей учителя-дидакта, который можно дополнить и конкретизировать.

Что касается владения профессиональной ролью «учитель-коммуникатор», то она может проявляться как минимум в трех компетентностных плоскостях: учителя, преподающего предмет (наставник); учителя, обучающего предмету (консультант); учителя, который посредством своего предмета помогает учащимся познавать окружающий мир и себя в этом мире (тьютор).

Они описываются следующим образом:

– компетентность учителя-наставника – значимого для ребенка взрослого, владеющего большим жизненным опытом, понимающего важность предлагаемых ребенку знаний, советов, наставлений, норм, образцов действий, поведения и общения;

– компетентность учителя-консультанта – знающего педагога, способного помочь ребенку

в поиске ответов на различные волнующие его вопросы;

– компетентность учителя-тьютора – поддерживающего и понимающего ребенка взрослого, помогающего ребенку в выявлении и решении его собственных проблем различного характера.

При этом все три ролевых проявления должны иметь место в педагогическом процессе, а их выбор зависит от целей обучения и учебных ситуаций. Кроме того, в процессе совместной деятельности и общения для учителя кадетского корпуса важно осуществлять полоролевую дифференциацию, то есть внесение во взаимодействие с воспитанниками особенных специфических характеристик, обусловленных социально-половой ролью мужчины и женщины в российской культуре.

Обобщая все вышесказанное, мы полагаем, что требования к профессионализму учителя лежат в плоскости владения спектром социальных и профессиональных позиций (педагогическое мировоззрение), профессиональных педагогических ролей (педагогическое моделирование) и в плоскости умелой и качественной их реализации на практике (педагогическая деятельность).

Такое структурированное описание профессионализма учителя в модели кадетского образования позволяет расширить представление об особенностях и гранях его педагогической деятельности, точно охарактеризовать тот или иной уровень владения профессией, четко выстраивать программу и индивидуальный маршрут профессионального развития учителя.

Этот же подход лежит в основе процесса конструирования непрерывного профессио-

нального развития педагогических кадров непосредственно в кадетском образовательном учреждении, выделяются в этом процессе содержание и формы овладения различными компетентностями в рамках педагогических ролей, опирающихся на совершенствование профессиональных и социальных позиций.

Использование данного структурированного взгляда на профессиональную деятельность учителя в кадетском образовательном учреждении делает понятным выход на стандарт педагогической деятельности, включающий требования к уровню компетентностей учителя в соответствии с его профессиональными ролями и позициями, с необходимостью решать важнейшую государственную задачу, поставленную еще 300 лет назад Петром I «Российским кадетским корпусам быть!»

Литература

1. Гурковский, В. А. Кадетские корпуса в России [Текст] / В. А. Гурковский. - М. : Политиздат, 1993. – 217 с.
2. Красавин, О. А. В Суворовском кадетском корпусе [Текст] / О. А. Красавин. - М. : Политиздат, 1999. – 115 с.
3. Крылов, В. М. Кадетские корпуса и российские кадеты [Текст] / В. М. Крылов. - М. : Просвещение, 1998 – 73 с.
4. Левченко, В. К. Организационные принципы и правовые условия создания и существования военно-подготовительных учебных заведений. [Текст] / В. К. Левченко // Образование и общество. – 2002. - № 1. - С. 34-39.
5. Новиков, Д. П. Детство в погонах [Текст] / Д. П. Новиков. – М. : Педагогика, 1998. – 197 с.

УДК 371.261

ББК 74.202

НУЖНА ЛИ ШКОЛЕ БАЛЛЬНАЯ ШКАЛА ОТМЕТОК?

Чипышева Л. Н.

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к оценке достижения планируемых результатов, анализируется эффективность применения различных шкал в период введения в действие Стандарта нового поколения.

In article approaches to an estimation of achievement of planned results are considered, efficiency of application of various scales in introduction in action of the Standard of new generation is analyzed.

Ключевые слова: метапредметные и предметные планируемые результаты, комплексный подход к оценке, технология безотметочного оценивания, основная образовательная программа начального общего образования.

Metasubject and subject planned results, the complex approach to an estimation, technology of unmarked estimation, the basic educational program of the initial general education.

Сегодня одной из самых обсуждаемых тем в образовании является процесс перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (Стандарт). Со следующего года все первые классы страны будут реализовывать Стандарт. Можно ли говорить о революционности Стандарта или в большей степени мы видим процесс эволюции? Думается, что правильнее говорить об эволюции.

В основу Стандарта положен системно-деятельностный подход, который развивался в течение прошлого века. Он влиял на методику начального образования, учитывался при создании вариативных образовательных программ, эффективно использовался педагогами. Однако говорить о полной победе системно-деятельностного подхода пока рано. Несмотря на доказанную эффективность, этот подход используют не все учителя, на практике можно столкнуться с тем, что ученикам знание дается в готовом виде, не всегда уделяется внимание спорам, обсуждениям дискуссиям, и к контрольно-

оценочной деятельности учащиеся не привлекаются.

При реализации стандарта первого поколения это было возможно, так как система внешнего контроля и оценки образовательных учреждений, как правило, обеспечивала только проверку предметных знаний и умений. А сформировать предметные знания и умения можно было и в рамках традиционного подхода. Стандарт второго поколения многое изменил, в нем описаны требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. При этом требования сформулированы не только к предметным результатам, но и к метапредметным и личностным. Метапредметные и личностные результаты могут быть достигнуты при условии полноценной реализации системно-деятельностного подхода.

Таким образом, Стандарт, на основе обобщения опыта прошлого века, определил необходимость перехода образования от знаниевой к деятельностной парадигме. Это полностью соответствует требованиям времени, так как в информационном обществе на первый план выходит не багаж знаний, а способы получения нового знания и новых умений, стремление к самообразованию в течение всей жизни.

Споры по поводу использования на практике системно-деятельностного подхода быть не может, Стандарт как нормативный документ определил его обязательность, но при этом и предоставил свободу образовательным учреждениям. Основные рамки установлены, но образовательное учреждение сегодня самостоятельно проектирует основную образовательную программу начального общего образования (ООП НОО).

В Стандарте описаны требования к каждому разделу ООП НОО. Перечислим требования к девятому разделу – системе оценки достижения планируемых результатов.

«19.9. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной обще-

образовательной программы начального общего образования должна:

1) закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

2) ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий;

3) обеспечить комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования;

4) предусматривать оценку достижений обучающихся (итоговая оценка обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования) и оценку эффективности деятельности образовательного учреждения;

5) позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся» [7, с. 24].

Анализ этих требований показывает, что выбор способа оценивания в Стандарте не указывается. Выбор осуществляет образовательное учреждение. Сейчас постоянно обсуждаются недостатки пятибалльной системы оценки, предлагается переход на десятибалльную систему, высказывают мнения о необходимости использования технологии безотметочного оценивания.

Нужна ли нашему образованию фиксированная балльная система оценки? Постараемся ответить на этот вопрос.

Сначала рассмотрим пятибалльную систему отметок. Она привычна и, на первый взгляд, очень удобна, ее понимают и принимают большинство педагогов, руководителей, родителей и учащихся. Может быть, не стоит ничего менять? Для ответа на этот вопрос обратимся к истории.

Контроль и оценка сопровождают человеческую цивилизацию с того момента, как в первобытном обществе понадобилась передача опыта, появилось обучение. Но понимание дей-

ствий контроля и оценки, близкое к современной трактовке, появляется в XVII веке в связи с введением классно-урочной системы, учебных программ, испытаний в конце года, проводимых с целью определения возможности перевода учащихся в следующий класс.

Вводя классно-урочную систему, Я. А. Коменский определил необходимость систематического контроля усвоения учебных программ. Прогрессивными были положения о необходимости сообщения родителям об успехах детей, отмена телесных наказаний «за учебу» (телесные наказания позволялись только за проступки в отношении нравственности), введение системы поощрений за обучение, включавшей в себя систему более гуманных наказаний, соревнования и систему испытаний.

«Обучение, когда оно правильно поставлено, уже само себе заключает в себе прелесть для душ, так как собственно приятностью привлекает и увлекает всех (исключая ненормальности). Если этого не бывает, то виною тому не учащиеся, а учащие. Когда мы не умеем искусством привлекать души, то напрасно стали бы применять силу.

Если же иногда нужно прибегать к средствам поощрения, то это лучше сделать другим способом, чем ударами: то через более резкое слово, то через порицание перед другими, то через указание на других с похвалой: «смотри, как тот или другой внимателен, как он все правильно понимает! а ты сидишь, как дубина!» Иногда можно поощрять насмешками: «посмотрите на простофилю – такой легкой вещи ты не понимаешь! Где ты опять блуждаешь своими мыслями?» Могут быть введены также недельные или, по крайней мере, месячные соревнования для приобретения места или похвалы» [5, с. 251-252].

Поиск новых подходов к организации контроля и оценки был обусловлен появлением гуманистического подхода в воспитании и обучении, так как до этого дисциплина в школе держалась на применении телесных наказаний. В XVII веке полного отказа от прежнего подхода не происходит, однако наказания теперь применяются для нравственного воспитания и постепенно уходят из учебного процесса.

В Европе в XVIII веке получают свое развитие идеи гуманного воспитания и обучения. Идет активный поиск способов влияния на вос-

питанников и учеников, новых способов оценивания их успехов. Одним из наиболее эффективных способов, признаваемых большинством педагогов, является соревнование, учащиеся пересаживают в классе в зависимости от их успехов. Этот прием порождает трехбалльную систему оценок, которая впоследствии превращается в пятибалльную систему, с ее помощью начинают оценивать знания учащихся.

В России баллам стали придавать другое значение: ими старались оценить знания учеников. В XIX веке балльная система оценок получает широкое распространение. Ш. А. Амонашвили отмечает: «чем больше школа обращалась к гуманистическим и демократическим формам обучения и чем решительнее отказывалась от крайних принудительных мер, тем больше усиливалось социальное значение отметок» [1, с. 70].

Несмотря на то, что И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и другие уделяли значительное внимание развитию и совершенствованию оценочной системы, исходя из демократических начал организации школы и реализации гуманистических идей воспитания, в середине XIX века обнаруживаются недостатки системы обучения, использующей отметки. Баллы не дают полного представления о знаниях учащихся, заменяют систему наказаний и поощрений, но, по сути, остаются таким же инструментом воздействия на учеников. Для учащегося на первый план выходит стремление получить положительную отметку, чтобы избежать наказания или получить награду, а не сам процесс познания. Балльная оценка всегда субъективна, поэтому ученик зависит от того мнения, которое составил о нем учитель. Приведем высказывание Дж. Дьюи, в работах которого анализируется данная проблема:

«Идеал результата как противоположность умственного процесса, каким этот результат достигается, проявляется как в преподавании, так и в нравственной дисциплине».

В преподавании внешний критерий проявляется в значении, которое придается «правильному ответу». Ничто, вероятно, не мешает так фатально сосредоточению внимания учителей на воспитании ума, как господство в их умах идеи, что главным является научить учеников правильно отвечать уроки. Пока эта цель преобладает (сознательно или бессознательно),

воспитание ума является делом случайным и второстепенным. Нетрудно понять, почему этот идеал пользуется таким успехом. Большое количество учеников, с которыми приходится иметь дело, склонность родителей и школьного начальства требовать быстрого и обязательного доказательства успеха содействуют его распространению. Знание предмета, а не детей – вот единственно, что требуется для этой цели от учителей; и даже более, знание предмета в определенно предписанных и указанных границах, поэтому его очень легко приобрести. Воспитание, ставящее своим принципом развитие умственной способности в учащихся, нуждается в более серьезной подготовке, так как требует сочувствующего и разумного проникновения в работу индивидуальных умов и обширного и всестороннего знания предмета, чтобы быть в состоянии выбрать и использовать то, что нужно, когда понадобится. Наконец, достижение внешних результатов есть цель, которая удобно укладывается в механику школьного управления – в отношении экзаменов, баллов, распределения по разрядам, наград и др.

Исключительный интерес к результату превращает работу в тягостный труд, ибо под тягостным трудом разумеется та деятельность, в которой интерес к результату не захватывает средства его достижения. Если какая-либо работа становится тяжким трудом, то процесс выполнения ее теряет всякое значение для совершающего ее; он заботится только о том, что получит в конце. Самая работа, проявление энергии ненавистно: это только неизбежное зло, без которого не достигается какая-нибудь важная цель. Общим местом является то, что по существу не представляет интереса. Однако совершенно ложен тот аргумент, что детей следует заставлять делать трудные работы, потому что таким образом они приобретают способность добросовестно выполнять неприятные обязанности. Отвращение и уклонение, а не честная любовь к долгу, являются следствием принуждения к отталкивающему. Готовность работать ради целей путем действий, по природе своей непривлекательных, лучше достигается установлением такой оценки значения целей, что сознание ее значения переносится на средства ее выполнения. Не интересные сами по себе, они заимствуют интерес у результата, с которым они связаны» [4, с. 46].

Эту же мысль высказывает в своих работах Л. С. Выготский: «Отметка представляет из себя настолько постороннюю всему ходу работы форму оценки, что очень скоро начинает доминировать над собственными интересами обучения, и ученик начинает учиться ради того, чтобы избежать дурной или получить хорошую отметку. Равным образом отметка соединяет в себе все отрицательные стороны похвалы и порицания» [3, с. 268].

Итак, получение отметок становится в обучении главным, при этом для части учеников процесс «зарабатывания» положительных отметок превращается в мучительный процесс. При стремлении к результату один ученик может полностью потерять веру в свои способности, а другой наоборот приобрести «комплекс отличника», и тот и другой результаты могут помешать успешной социализации человека. Но главное ученики, работающие на результат, не увлеченные процессом познания, скорее всего не захотят продолжать образование на протяжении всей жизни. Если в XIX веке это было допустимо, то в XXI губительно для развития современного общества.

Можно сделать вывод о том, что пятибалльная система отметок сыграла свою историческую роль, искоренив телесные наказания из учебного процесса, сделав его более гуманным, но на современном этапе уже не может дать нам положительных эффектов.

Следствием этого становится поиск новых путей оценивания. Сегодня предлагается перейти на десятибалльную систему оценки. На первый взгляд, очень привлекательный шаг, но давайте сравним эти два подхода. Во-первых, они легко сопоставимы, поэтому наше общество сведет непривычную систему отметок к пятибалльной: 10-9 – это пятерка, 8-7 – четверка, 6-5 – тройка и т.д. При этом все проблемы, выявленные в процессе использования пятибалльной отметки, остаются. Учащиеся снова нацелены на результат, а не на процесс. При этом обе фиксированные шкалы удобны только для оценки предметных результатов. А вот оценить с их помощью уровень достижения метапредметных результатов проблематично. Применение фиксированных оценочных шкал не обеспечивает формирование универсальных учебных действий. Значит, данные подходы к оценке не соответствуют требованиям к системе

оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Какую систему оценки следует использовать, чтобы обеспечить формирование у младших школьников «умения учиться»? Ответ следует искать в теории учебной деятельности, у создателей системно-деятельностного подхода.

В «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией В. В. Давыдова понятия «контроль» и «оценка» противопоставляются понятию «проверка»: «Проверка знаний, умений и навыков учащихся, процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами» [6, с. 198].

Иными словами, «проверка» определяется в соответствии с традиционным подходом, а «контроль» определен как учебное действие и включен в более широкое понятие «учебная деятельность», – «в состав учебных действий входят: принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи; преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета; моделирование выделенного отношения; преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи» [6, с. 478].

Именно этот подход разрабатывался в рамках системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, его эффективность доказывают результаты, получаемые в течение нескольких десятилетий. Обратимся к высказываниям сторонников данного подхода.

«Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети, прежде всего, должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные

извне, а, следовательно, случайные, а как необходимые и общеобязательные» [9 с. 276].

Обратите внимание, данное высказывание полностью совпадает с требованиями к результатам освоения ООП НОО, практически Д. Б. Эльконин сформулировал один из метапредметных результатов: «формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата» [7, с. 9].

Об обеспечении комплексного подхода к оценке, необходимости осуществления оценки динамики учебных достижений обучающихся писал А. Б. Воронцов:

«В результате обучения в школе ученик должен, прежде всего, освоить методы научного познания, общие подходы к решению разнообразных проблем, приобрести опыт творческого применения знаний. У него должны развиться логическое мышление, пространственные представления, повыситься культура речи, аналитические возможности, обобщенность и осознанность мыслительных операций. В связи с этим школьники должны овладевать знаниями особого рода – о содержании и последовательности осуществления умственных действий (операций), обеспечивающих овладение научными знаниями о предметной действительности. Эти внепредметные, развивающие элементы, по мнению большинства психологов, должны входить в содержание образования, контролироваться и оцениваться учителем. <...> Весьма существенно располагать такими методиками, критериями эффективности обучения, с помощью которых удастся не только сравнивать ученика с другими, но, прежде всего, фиксировать динамику его индивидуального развития, то есть сравнивать его с самим собой в разные периоды обучения, и тем самым оценивать его развитие как личности. Такой подход к проблеме контроля и оценки знаний есть собственно психологический, ориентированный на анализ не столько «обученности», сколько «развитости» и «развиваемости» ученика» [2, с. 29].

В широком смысле, универсальные учебные действия понимаются как «умение учиться», основанное на сформированной рефлексивной самооценке. Ответ на вопрос, как нау-

чить младшего школьника учиться, можно найти в работах Г. А. Цукерман:

«Основой рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях – являются две способности: 1) способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной; 2) способность анализировать собственные действия. Обе эти способности активно формируются во всех звеньях учебной деятельности, однако, центром, узловой точкой их формирования и функционирования является учебное действие оценки» [8, с. 17].

Таким образом, технология безотметочного оценивания, появившаяся в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, позволяет решить ряд задач определенных в Стандарте:

- ориентировать образовательный процесс на формирование универсальных учебных действий;

- обеспечить комплексный подход к оценке результатов, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов;

- позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся.

При реализации технологии безотметочного оценивания на первый план выдвигается формирование самоконтроля и самооценки, развитие рефлексивности, которая проявляется в умении отличать известное от неизвестного, оценивать свои мысли и мысли других. А способность к рефлексии – это важнейшая составляющая умения учиться.

Ученик наравне с учителем участвует в проведении контроля и оценки, ему открыт весь механизм появления оценочных суждений. Контроль и оценка присутствуют практически на всех этапах урока: при изучении нового формируется умение отличать известное от неизвестного, знание о своем незнании, способность определить, каких знаний и умений не хватает для успешных действий; на этапе закрепления в условиях учебного сотрудничества формируются взаимоконтроль и самооценка; на этапе проверки знаний идет формирование ретроспективной и прогностической самооценки ученика. Данный подход отличает от традиционного и принцип сравнения себя с собой.

Понятия «отметка» и «оценка» жестко дифференцируются, выдвигается положение о

УДК 373.2
ББК 74.104

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Колосова И. В.

Аннотация. В статье обосновывается значимость культуры общения педагогов ДООУ для осуществления их профессиональной деятельности в контексте повышения качества дошкольного образования, определяются пути совершенствования культуры общения педагогов в процессе их курсового повышения квалификации.

In article the importance of culture of dialogue of teachers of DOW for realization of their professional work in a context of improvement of quality of a preschool education is proved, ways of perfection of teachers' communication culture in the course of their course improvement of professional skill are defined.

Ключевые слова: педагогическое общение, культура педагогического общения педагога ДООУ, структурные компоненты культуры педагогического общения педагога ДООУ, совершенствование культуры педагогического общения педагога ДООУ.

Pedagogical dialogue, culture of pedagogical dialogue of teacher DOW, structural components of culture of pedagogical dialogue of teacher DOW, perfection of culture of pedagogical dialogue of teacher DOW.

Утверждение и введение в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования повлекло за собой необходимость не только изменения структуры образовательной программы дошкольного образовательного учреждения, но и поиска новых подходов к организации работы с детьми дошкольного возраста. Современные изменения в системе дошкольного образования в первую очередь вызвали необходимость введения новой модели образовательного процесса, представленной следующими компонентами:

– образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных

видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения);

– образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов;
– самостоятельная деятельность детей;
– взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы [4].

Необходимость отказа от привычной для нас трехблочной модели образовательного процесса, состоящей из регламентированной, совместной и самостоятельной деятельности детей, влечет за собой проблему оптимизации организации общения педагога с детьми дошкольного возраста.

Традиционно в дошкольной педагогике и психологии отмечается, что успехи и неудачи в воспитании детей дошкольного возраста в большей степени зависят от того, насколько полноценно и продуктивно использованы возможности педагогического общения при организации обучения и воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении.

Данное обстоятельство актуализирует проблему совершенствования культуры педагогического общения педагогов ДООУ в контексте повышения качества дошкольного образования на современном этапе.

Под культурой педагогического общения воспитателя дошкольного образовательного учреждения мы понимаем способность осуществлять взаимодействие с детьми дошкольного возраста на основе лично и социально значимых педагогических ценностей [2].

Поскольку культура педагогического общения воспитателя ДООУ в науке трактуется в качестве одной из составляющих его профессиональной культуры, это дает основание рассматривать ее именно с позиций изучения профессионально-педагогической культуры.

В исследованиях В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева профессионально-педагогическая культура рассматривается как часть общей культуры, поэтому ее исследование должно опираться на данные культурологии, раскрывающей общую структуру, механизм ее функционирования. Исследователи рассматривают профессионально-педагогическую культуру как системное образование, включающее в себя ряд компонентов, имеющее собственную структуру, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого. Педагогическая деятельность рассматривается в качестве единицы анализа профессионально-педагогической культуры и является лишь одним из ее элементов; особенности формирования профессиональной культуры педагога обусловлены индивидуально-творческими, психофизиологическими характеристиками, а также социально-профессиональным опытом личности.

С учетом указанных методологических оснований данными исследователями предложена четырехкомпонентная модель профессионально-педагогической культуры педагога, включающая аксиологический, технологический, творческий и личностный компоненты.

Разделяя точку зрения названных авторов, мы выделили аналогичные структурные компоненты в культуре педагогического общения педагога ДОУ [2].

Аксиологический компонент раскрывает культуру педагогического общения воспитателя с позиции владения совокупностью жизненных и профессиональных ценностей общения.

Высокий уровень сформированности названного компонента культуры педагогического общения предполагает:

- соответствие личной системы педагогических ценностей взаимодействия нормативной системе профессионально-педагогических ценностей;
- ярко выраженную, устойчивую потребность в профессиональном взаимодействии;
- знание воспитателем сущности и специфики профессионального общения педагога дошкольного образовательного учреждения, особенностей организации взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Технологический компонент раскрывает пути осуществления профессионального обще-

ния, способы удовлетворения потребностей в общении участников взаимодействия.

Высокий уровень сформированности названного компонента культуры педагогического общения предполагает:

- владение воспитателем способами педагогического взаимодействия (обеспечение реализации резервов личности ребёнка, постановка широкого спектра задач, обеспечение взаимобмена знаниями, осуществление общения с опорой на духовную ценность ребёнка и др.);
- умение проявить инициативу в общении;
- способность регулировать отношения в группе дошкольников;
- умение анализировать результативность общения, прогнозировать последствия для всех участников взаимодействия;
- высокий уровень речевой культуры воспитателя.

Личностный компонент раскрывает культуру общения воспитателя как специфический способ реализации индивидуальных особенностей (качеств) человека, позволяющих ему осуществлять педагогически целесообразное взаимодействие с детьми.

Высокий уровень сформированности названного компонента культуры педагогического общения предполагает:

- осознание воспитателем значимости профессионально важных качеств;
- ярко выраженную способность к педагогическому взаимодействию, к совершенствованию культуры педагогического общения;
- обладание развитой педагогической интуицией, рефлексией;
- способность принять молниеносное решение, обосновать его и воплотить в реальной педагогической ситуации;
- высоко развитое чувство меры, целесообразности применительно к детям;
- способность держать себя с детьми на педагогически оправданной дистанции;
- способность правильно оценить свои умения и качества личности.

Творческий компонент. Творчество в культуре общения педагога дошкольного учреждения проявляется в гибкости, вариативности, находчивости, смелости и нетрадиционности

решений и поведения в профессиональном взаимодействии с дошкольниками.

Высокий уровень сформированности названного компонента культуры педагогического общения предполагает:

– предвидение возможных ситуаций, трудностей педагогического общения, их последствий;

– владение способами преодоления возникающих трудностей педагогического общения;

– способность выбрать способ действий в неожиданных ситуациях общения с детьми в соответствии с личной системой педагогических ценностей общения и др.

По нашему мнению, именно высокий уровень сформированности культуры педагогического общения педагога будет способствовать наиболее эффективному решению образовательных задач работы с детьми дошкольного возраста в условиях реализации новой модели образовательного процесса ДОУ.

Данное обстоятельство определяет необходимость совершенствования культуры педагогического общения педагогов дошкольных образовательных учреждений в процессе их курсового повышения квалификации.

Говоря о специфике совершенствования культуры педагогического общения как личностного новообразования педагогов ДОУ, необходимо отметить, что данный процесс основывается на развитии индивидуальных качеств и опыте общения педагогов в сочетании с целенаправленной профессиональной подготовкой, изучением специфики педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

В качестве путей реализации названной задачи мы рассматриваем возможности модульно-накопительной системы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений. На кафедре дошкольного образования ГОУ ДПО ЧИППКРО с целью совершенствования культуры педагогического общения педагогов ДОУ разрабатываются и реализуются модули образовательных про-

грамм «Культура устной и письменной речи в дошкольном образовательном учреждении», «Культура педагогического общения воспитателя дошкольного образовательного учреждения», «Коммуникативная компетентность педагога дошкольного учреждения», «Речеформирующие умения воспитателя дошкольного образовательного учреждения» и другие.

Такая система повышения профессиональной квалификации предоставляет возможность для большей эффективности совершенствования культуры общения педагога дошкольного образовательного учреждения в контексте обновления содержания дошкольного образования.

Литература:

1. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004.

2. Колосова, И. В. Формирование культуры педагогического общения будущих специалистов дошкольного образования в комплексе «педколледж – педвуз [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Колосова. – Челябинск, 2005.

3. Новиков, А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования [Текст] / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11-17.

4. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Текст] : приказ МОиН РФ: принят 23 ноября 2009 г. № 655.

5. Панько, Е. А. Изучение деятельности педагога детского дошкольного учреждения [Текст] / Е. А. Панько. – М. : Знание, 1985.

6. Семушина, Л. Г. Практикум по дошкольной педагогике [Текст] / Л. Г. Семушина, Б. Р. Борщанская, Г. И. Красницкая. – М., 1999.

7. Фатыхова, Р. М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. М. Фатыхова. – Екатеринбург, 2001.

Исследования молодых ученых

УДК 001

ББК 74 в

МОНИТОРИНГ КАК ОСНОВА РЕГУЛИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данельченко Т. А.

Аннотация. В статье мониторинг рассматривается как рефлексивная основа для эффективного регулирования процессов управления качеством в учреждении дополнительного образования. Освещаются подходы, положенные в основу построения модели мониторинга качества подготовки слушателей.

Monitoring is considered as reflexive framework for the effective management of quality control process in the establishment of additional education in this article. The approaches underlying the construction of a model of monitoring the quality of audience training.

Ключевые слова: качество подготовки слушателей, модель, мониторинг, система диагностических процедур, разноуровневая система принятия управленческих решений.

Quality of audience training, model, monitoring, system of diagnostic procedures, multi-level system of decision-making.

Модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования является в высшей степени сложным, дифференцированным процессом, в котором участвует много сторон, по своему представляющих цели, задачи и ход самой модернизации. Каждое управленческое решение имеет целый спектр последствий, как предвидимых, так и не предвидимых, как краткосрочных, так и долгосрочных.

Эффективное управление качеством дополнительного профессионально-педагогического образования возможно только в том случае, когда каждое следующее управленческое решение принимается не только с учетом

принципиальных целей и задач модернизации системы повышения квалификации, но и с учетом последствий принятых решений. Поэтому эффективное управление качеством подготовки слушателей нуждается в постоянном отслеживании происходящих процессов – мониторинге.

В настоящей статье предлагается к рассмотрению модель мониторинга качества подготовки слушателей в ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – институт), направленная на создание условий информационно-аналитического обеспечения (сопровождения) институционального управления качеством предоставляемых образовательных услуг (далее – модель мониторинга).

Выбранная тема представляется нам актуальной для системы повышения квалификации педагогических работников. Причина этому – наличие в ней ряда противоречий. Прежде всего, это противоречия между содержанием и методами повышения квалификации. Эти противоречия обусловлены традиционной приверженностью системы повышения квалификации к инструктивно-репродуктивным методам обучения. Корни следующего противоречия кроются в несоответствии содержания повышения квалификации профессиональным запросам и потребностям педагогов. Во-первых, традиционно при формировании содержания на первое место ставятся возможности организации, а не потребности педагогов (так сложилось и так проще). Во-вторых, низкий уровень соответствия профессиональных запросов педагогов и их профессиональных потребностей (первое – это профессиональная проблема, которую педагог

осознал и сформулировал; второе - профессиональная проблема, существующая объективно, но не обязательно осознаваемая педагогом) [1].

Качество подготовки слушателей мы рассматриваем как комплекс характеристик компетенций и профессионального сознания, отражающих способность педагогических и руководящих работников сферы образования осуществлять педагогическую и управленческую деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития системы образования, с пониманием ответственности за результаты своей деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения [2].

Суть создания системы мониторинга в учреждении, обеспечивающем дополнительное профессионально-педагогическое образование, соответствующее социальному и региональному заказам, состоит в разработке достаточной рефлексивной основы для эффективного регулирования процессов управления качеством. Первый шаг - разработка теоретической модели системы мониторинга.

Мониторинг должен дать возможность на разных уровнях управления институтом осуществлять оценку динамики ключевых составляющих качества подготовки слушателей, включая качество потенциала достижения цели подготовки слушателей, качество процесса подготовки слушателей, качество результата подготовки слушателей.

При таком понимании целей и задач мониторинга его субъектами становятся все участники образовательного процесса: от слушателя до ректора института.

В качестве объектов мониторинга нами выбраны различные стороны образовательного процесса, его результаты, а также образовательные запросы и потребности работников сферы образования, их отношение к институту.

Рассматривая повышение квалификации как результат, как процесс, как целостную образовательную систему, при определении направлений и содержания мониторинговых исследований мы учитывали существующие (в том числе и в учреждениях дополнительного профессионального образования) системы мониторинга, с помощью которых можно

– во-первых, выявить факторы и условия, влияющие на качество подготовки слушателей;

– во-вторых, определить степень эффективности принятых решений по расширению спектра образовательных услуг и охвату слушателей различными формами дополнительного профессионально-педагогического образования;

– в-третьих, выявить связь результатов образовательного процесса и уровня компетентности профессорско-преподавательского состава с целью создания системы внутрифирменного и внефирменного повышения квалификации.

Модель мониторинга создавалась в институте как многоуровневая система диагностических и аналитических процедур, повторяющихся с определенной периодичностью. В соответствии с годовым календарным учебным графиком института, нами разработана технологическая карта выполнения мониторинговых исследований, осуществлен отбор методик и способов получения информации о качестве подготовки слушателей, а также разработан рабочий инструментарий для обработки, хранения и представления информации (анкеты, бланки, базы данных, программные комплексы и т.д.).

В основу проведения диагностических измерений, а тем более таких сложных структур как процесс подготовки слушателей и параметры его качества, были заложены требования к их осуществлению:

– результаты диагностирования должны быть intersубъективными;

– измерения тех или иных показателей должны осуществляться с высокой степенью точности и постоянства (надежность);

– диагностическая методика должна быть пригодна для измерения именно того качества, на которое направлена (валидна);

– выборочная совокупность участвующих в исследованиях должна обладать свойством репрезентативности;

– текст диагностической методики должен быть обоснован фундаментальными исследованиями, концептуально осмыслен (этот критерий выделяется не всегда, он обычно подразумевается).

На данный момент в структуру модели мониторинга (рис 1.) включены как авторские методики, так и разработанные творческими коллективами института методики и технологии проведения диагностических исследований, позволяющие:

1) определить уровень самооценки слушателей, по основным разделам образовательной программы и реальное владение слушателями основными вопросами организации и осуществления профессионально-педагогической деятельности, а так же выявить изменения отношения слушателей к содержанию основных разделов образовательной программы в институте (методика «Уровень курсовой подготовки слушателей по программам дополнительного профессионального образования и её влияние на развитие готовности к профессионально-педагогической деятельности»);

2) изучить запрос слушателей на разнообразные системы и технологии педагогического образования и повышения квалификации, такие как блочно-модульная и кредитно-зачетная системы, дистанционные и интерактивные технологии обучения и др. (методика «Уровень соответствия образовательных запросов слушателей спектру, имеющихся в институте программ дополнительного профессионального образования»);

3) определить групповой индекс удовлетворенности слушателей образовательным процессом в целом, а также дает возможность анализировать полученные результаты по каждому его аспекту, а именно: содержательному, организационно-методическому, социально-психологическому, кроме того, определить уровень субъектности слушателя в процессе повышения квалификации (методика «Удовлетворенность слушателей курсов повышения квалификации различными сторонами образовательного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования», автор Лукьянова М.И., профессором кафедры педагогики и психологии, зав. НИЛ психолого-педагогической и социологической диагностики Ульяновского ИПК ПРО, д.п.н.);

4) выявить уровень проведения учебных занятий и степень его соответствия требованиям должностных инструкций профессорско-преподавательского состава, а также уровень вовлеченности слушателей в процесс оценивания учебных занятий (методика «Уровень проведения учебных занятий по очной форме обучения слушателей»).

Для обработки полученных данных по результатам первых трех диагностик в институте используется программа обработки и анализа социологической и маркетинговой информации «VORTEX 8.0» (г. Екатеринбург), предназначенная для ввода первичной информации, собранной в ходе исследования, обработки и анализа этой информации, представления полученных результатов в виде таблиц, текстов, графиков и диаграмм с возможностью их переноса в приложения Windows. Четвертое исследование стало возможным в результате принятой в институте структуре анализа учебного занятия. Хранение и обработка данных, полученных при оценивании занятий, осуществлялась с помощью, созданного специалистами института программного комплекса «Электронный журнал», включающего базу данных и интерфейс пользователя.

При определении подходов к разработке инструментария и организации работы по подготовке слушателей в качестве респондентов и/или экспертов, нами учитывалось, что:

– в условиях внедрения современной модели образования, переходом на новую систему оплаты труда и аттестации педагогических кадров возрастает уровень требований, предъявляемый работниками образования к системе повышения квалификации;

– институт как координационная площадка проведения таких экспертиз как апробация Федеральных государственных стандартов, государственно-общественная экспертиза учебников и другое, во многом способствовал повышению уровня экспертной культуры педагогического сообщества;

– при реализации образовательных программ институтом используется образовательная среда учреждений Челябинской области, демонстрирующих лучший инновационный опыт реализации образовательных программ;

– с учетом требований современного этапа развития системы образования деятельность института была направлена на опережение образовательных запросов слушателей и повышение качества их предоставления.

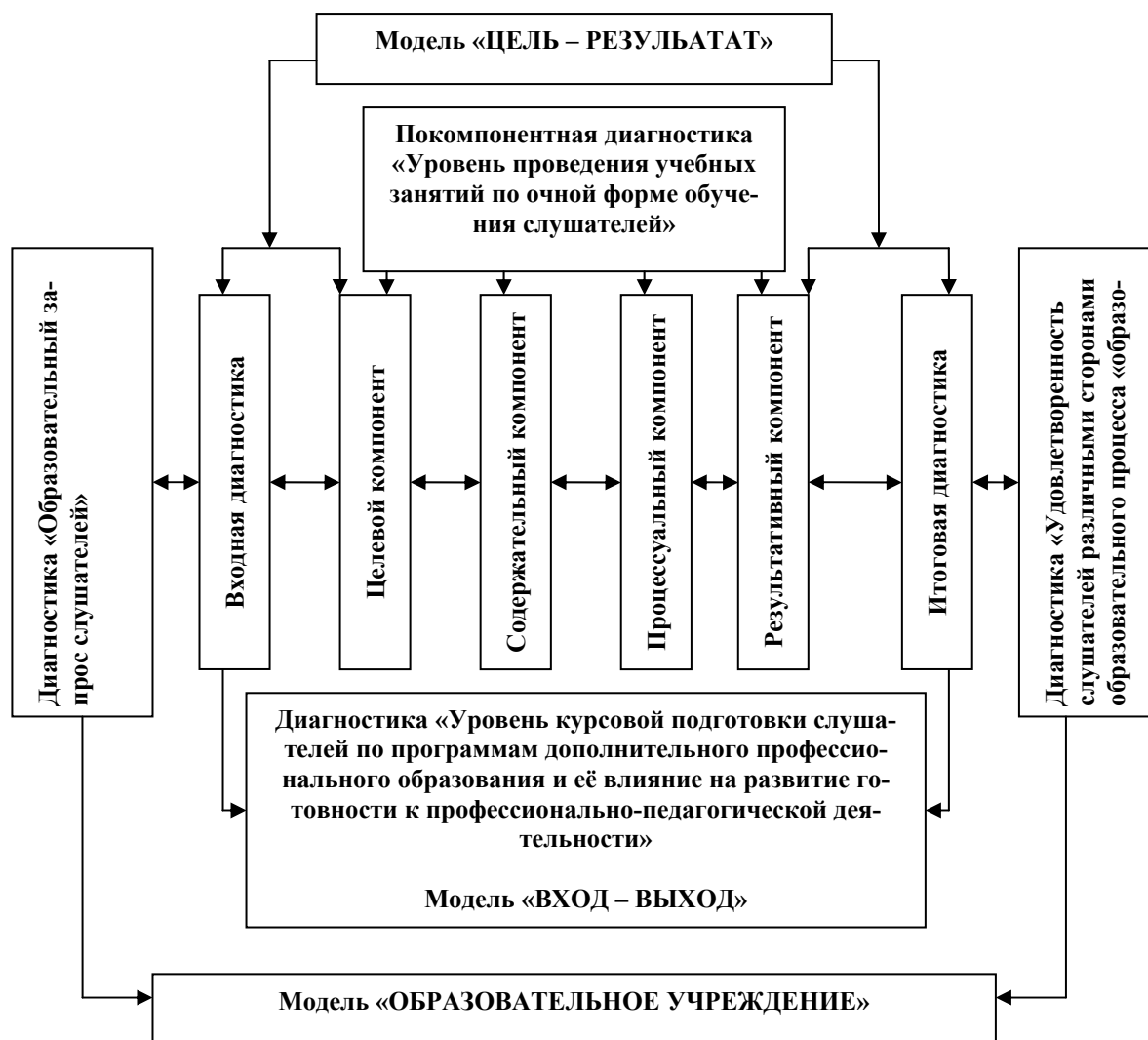


Рис. 1. Структурные элементы модели мониторинга качества подготовки слушателей

В условиях развития конкурентной среды в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации данный подход, способствовал совершенствованию у общественности и работников образования образа престижности нашего учреждения и продвижению образовательных услуг.

С целью апробация модели мониторинга в структуру управляющей системы института были внесены изменения - создано новое структурное подразделение - отдел мониторинговых исследований. Этот шаг позволил обеспечить нормативные, кадровые и организационные условия подготовки и осуществления мониторинговых исследований. В функциональные обязанности специалистов отдела (исполнителей мониторинга) входит сбор и обработка ин-

формации, уточняющей уровень достижения индикативных параметров и показателей, её первичный анализ и определение степени отклонения от целей и задач работы института, от установленных критериев, норм и пр. Данные для анализа поступают в отдел с материалами, которые собираются в результате контрольно-оценочной деятельности, опросов и анкетирования, сбора отчетности и др.

Регулятивный аспект управления качеством подготовки слушателей предусматривает создание равноурвневой системы принятия управленческих решений, которая наряду с организационной структурой управления предполагает включение в процессы принятия значимых для учреждения решений профессорско-преподавательского состава и научно-

педагогических работников. Таким образом, одной из наиболее важных задач становится подбор технологий анализа полученных материалов.

Если в мониторинге управляемой подсистемы технологии могут быть достаточно конкретны, так как параметры и показатели выражены в основном цифровыми или количественными единицами, то в мониторинге, используемом управляющей подсистемой, требуется реализовывать методы и технологии:

- сопоставления результатов управляемой подсистемы с результатами управляющей подсистемы;

- сравнения с показателями, характеризующими состояние всероссийской системы повышения квалификации работников общего образования;

- определения соответствия результатов деятельности управляемой подсистемы задачам года, выраженным в количественных характеристиках или индикативным показателям Программы развития института или структурного подразделения;

- определения возможностей управляемой подсистемы в выполнении целей и задач;

- выявление степени участия как отдельных сотрудников института, так структурных подразделений в целом, в достижении более качественного состояния системы повышения квалификации педагогических работников;

- определения степени расхождения между реальным состоянием образовательного процесса и его стандартами и образовательными потребностями.

При предоставлении результатов диагностики пользователям и интерпретации их по отношению к целям самой диагностики, в институте используется несколько основных видов аналитических текстов: аналитические материалы, аналитическая записка, аналитический отчет, аналитический доклад и др.

В результате проблемно-ориентированного анализа деятельности и принятия управленческих решений оперативного (профессорско-преподавательский состав), технологического (руководители кафедр и структурных подразделений), тактического (проректоры) и стратегического (ректор) характера пользователями мониторинга сделаны выводы о необходимости и достаточности данных, полученных в результате его исполнения.

Как следствие, для дальнейшего перевода системы подготовки слушателей в качественно новое состояние предстоит сделать следующий шаг - создать условия и механизмы устойчивого развития модели мониторинга в ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».

Литература

1. Мозгарёв, Л. В. Структура качества повышения квалификации работников образования [Текст] / Л. В. Мозгарёв // Педагогика. – 2004, № 10. – С. 48-53.

2. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст] : монография / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; науч. ред. В. Н. Кеспигов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 320с.

УДК 378.091.398

ББК 74.58

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Корнилова Л. В.

Аннотация. В статье анализируются причины, которые приводят к ухудшению здоровья детей и подростков. Обсуждаются вопросы модернизации начального общего образования, касающиеся здоровьесберегающих технологий, пути совершенствования компетентности педагогов начального образования в условиях курсовой подготовки.

The reasons leading to deterioration in health of children and teenagers are analyzed in the article. Questions of modernization of the initial general education, concerning health-protection technologies, a way of perfection of competence of teachers of an elementary education in the conditions of course preparation are discussed.

Ключевые слова: здоровьесберегающие образовательные технологии, модернизация образования, здоровый образ жизни, педагоги начальной школы.

Health-protection educational technologies, an education modernization, a healthy way of life, teachers of an elementary school.

Современные условия социально-экономического развития инициировали ряд явлений, негативно отражающихся на сохранении здоровья детей и подростков. Одновременно с негативным воздействием экологических и экономических кризисов на подрастающее население страны оказывают неблагоприятное воздействие множество факторов риска, имеющих место в общеобразовательных учреждениях, которые приводят к дальнейшему ухудшению здоровья детей и подростков от первого к последнему году обучения. Поэтому одним из главных побудительных мотивов проводимой модернизации школьного образования послужило существенное ухудшение состояния обучающихся детей и подростков. В связи с этим одним из приоритетных направлений реализации федеральных государственных образовательных стандартов является формирование культуры здорового и безопасного образа жизни.

Актуальность данной проблемы непосредственно связана и с нарастающей интенсификацией учебного процесса. Значительно повлияли на состояние здоровья детей и подростков изменения, внесённые в учебно-воспитательный процесс, повлекшие за собой увеличение объёма учебного материала, увеличение умственной деятельности учащихся в ущерб двигательной активности и, как следствие, увеличение нагрузки на центральную нервную систему и снижение резистентности детского организма. Педагоги начальной школы давно замечают, что с каждым годом уровень здоровья поступающих в первый класс детей становится всё ниже. А это значит, что снижаются и потенциальные возможности их успешного обучения.

Проблема совершенствования начального образования тесно связана не только с обновлением его содержания, но и более тщательным отбором технологий обучения, не влияющих на здоровье, эмоциональное благополучие младших школьников и их интерес к учению.

В связи с этим стоит задача сохранить здоровье ребёнка в условиях интенсивного предметного обучения, нормировать учебную нагрузку и другие виды деятельности в соответствии с возрастными особенностями детского организма. Установка на здоровый образ жизни не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определённого педагогического воздействия [1].

Насколько современные педагоги готовы реализовывать в образовательном процессе принципы здоровьесберегающих технологий? Насколько они открыты сотрудничеству с медиками? Способны ли вести диалог с родителями и предпринимать совместные действия по сохранению и укреплению здоровья детей? Анализ сложившейся ситуации даёт весьма печальные ответы на поставленные вопросы.

К сожалению, отсутствует целостная и целенаправленная система формирования культуры здоровья населения. Сюда следует отнести:

1. Отсутствие последовательной и непрерывной системы обучения здоровью.

2. Отсутствие интегративности, межведомственного подхода к решению проблем, связанных со здоровьем.

3. Низкий уровень санитарно-гигиенической, просветительской работы. Вся просветительская работа направлена на лечение, а не на предупреждение заболеваний. При этом не раскрываются факторы риска и, главное, - пути их преодоления, не показываются функциональные возможности организма в противодействии неблагоприятным влияниям, в устранении начальных признаков заболевания. Вместо этого упор делается на лекарственные и технические средства лечения и восстановления здоровья.

4. Отсутствует мода на здоровья. Средства массовой информации мало внимания уделяют формированию гармонично развитого человека.

5. Мало внимания уделяется вопросам формирования культуры отдыха (профессиональное утомление и выгорание).

Значительная часть учителей слабо подготовлена по вопросам возрастных особенностей ребенка, психологии и физиологии детского организма, закономерностям развития ребенка и т. п. Реже объектом внимания и критики становится недостаточная грамотность учителей в вопросах здоровья и ЗОЖ, но даже при наличии знаний в этой области, учитель не всегда является носителем культуры здоровья. Учителя сами нездоровы и невольно подают дурной пример своим воспитанникам. Если о здоровье учащихся говорят много и пытаются заниматься его сохранением и укреплением, то по проблеме здоровья педагогов заметных подвижек в практике работы школ не заметно.

Чтобы педагог начальной школы начал реализовывать в образовательном процессе здоровьесберегающие технологии, его этому необходимо научить, причем не в информационно-констатирующей форме, еще раз пересказывая известные проблемы, а включая педагога в активный творческий процесс по разработке и анализу образовательных технологий с позиции здоровьесбережения.

Понятие «здоровьесберегающих образовательных технологий» появилось в педагогическом обиходе лишь в последние годы. Многие

педагоги полагают, что это одна или несколько новых педагогических технологий, альтернативных всем другим, и поэтому можно выбирать: работать ли по технологиям, например, Л. В. Занкова, С. Френе, М. Монтессори или по «технологии здоровьесбережения». Но это не так. Цель педагогической (образовательной) технологии - достижение того или иного образовательного результата в обучении, воспитании, развитии. Здоровьесбережение же не может, по определению, выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из задач достижения главной цели. Понятие «здоровьесберегающая» относится либо к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья субъектов образовательного процесса, либо фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности.

Здоровьесберегающие технологии являются составной частью и отличительной особенностью всей образовательной системы, поэтому все, что относится к образовательному учреждению - характер обучения и воспитания, уровень педагогической культуры педагогов, содержание образовательных программ, условия проведения учебного процесса и так далее - имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья детей. Необходимо лишь увидеть эту связь.

Здоровьесберегающая педагогика, главная отличительная особенность которой приоритет здоровья среди других направлений воспитательной работы образовательного учреждения, включает:

– последовательное формирование в общеобразовательном учреждении здоровьесберегающего образовательного пространства с обязательным использованием всеми педагогами таких технологий, чтобы получение учащимися образования происходило без ущерба для здоровья,

– воспитание у детей культуры здоровья, под которой понимают не только грамотность в вопросах здоровья, достигаемую в результате обучения, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье.

Определить понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» представляется корректным, исходя из родового понятия «образовательные технологии». Если последние отвечают на вопрос «Как учить?», то логичным окажется ответ - так, чтобы не наносить вред здоровью учащихся и педагогов.

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Кафедрой начального образования ГОУ ДПО ЧИППКРО разработан и апробирован в системе курсовой подготовки лекционный курс «Формирование у младших школьников ценностной ориентации на здоровый образ жизни», основная цель которого - актуализировать у педагогов представления и сформировать понятие ЗОЖ, здоровьесберегающих технологий в образовании. В ходе занятия ведущими решаются следующие задачи:

1. познакомить педагогов с различными подходами к понятию «здоровье»;
2. выделить особенности технологий обучения, которые делают их здоровьесберегающими;
3. создать условия для формирования осознанного отношения к ЗОЖ, навыков здоровьесберегающих технологий.

В качестве основополагающих принципов здоровьесберегающих технологий можно выделить:

1. Создание образовательной среды, обеспечивающей снятие всех стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса. Атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, создание для каждого ситуации успеха необходимы не только для познавательного развития детей, но и для их нормального психофизиологического состояния.

2. Творческий характер образовательного процесса. Обучение без творческого заряда неинтересно, а значит, в той или иной степени, является насилием над собой и другими. Возможность для реализации творческих задач достигается использованием на занятиях, уроках и

во внеурочной работе активных методов и форм обучения.

3. Обеспечение мотивации образовательной деятельности. Ребенок - субъект образования и обучающего общения, он должен быть эмоционально вовлечен в процесс социализации, что обеспечивает естественное повышение работоспособности и эффективности работы мозга не в ущерб здоровью.

4. Построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с закономерностями становления психических функций. Прежде всего, имеется в виду переход от совместных действий к самостоятельным, от действия в материальном плане по материализованной программе к речевому и умственному планам выполнения действия, переход от развернутых поэтапных действий к свернутым и автоматизированным.

5. Учет системного строения высших психических функций. При формировании базовых функций педагогу важно принимать во внимание все входящую в данную функцию компоненты, их готовность к формированию новой функции.

6. Предпочтение значимого осмысленного содержания при освоении нового материала, обучение «по единицам, а не по элементам», принцип целостности.

7. Осознание ребенком успешности в любых видах деятельности. Педагогу нет необходимости быть необъективным - он может выделить какой-то кусочек или аспект работы, похвалить за старание в определенный период времени.

8. Рациональная организация двигательной активности. Сочетание методик оздоровления и воспитания позволяет добиться быстрой и стойкой адаптации ребенка к условиям детского сада или школы: до 50 % снижаются общая заболеваемость, обострение хронических заболеваний, пропуски по болезни.

9. Обеспечение адекватного восстановления сил. Смена видов деятельности, регулярное чередование периодов напряженной активной работы и расслабления, смена произвольной и эмоциональной активации необходимо во избежание переутомления детей.

10. Обеспечение прочного запоминания. Научно обоснованная система повторения - необходимое условие здоровьесберегающих технологий.

11. Комплексная система закаливания детей.

Методической основой занятия стали принципы андрагогики. Это практико-ориентированный характер, как теоретических разделов, так и подбор конкретных упражнений, заданий. Обязательным условием при планировании стал учет жизненного и профессионального опыта учителей начальных классов. Преподаватели руководствовались идеями компетентного подхода: важна не просто информированность, а способность применить знания на практике, решать педагогические проблемные ситуации. С целью активизации педагогического мышления участников семинара ведущими использовались диалогизация образовательного процесса, интерактивный режим работы. Это не означает, что мы отказались от научно-теоретического обоснования проблем здоровьесбережения, заменив развернутые монологические лекции инпутами - кратким, сжатым введением в тему; резюме и опорными схемами.

Опираясь на трехкомпонентное определение здоровья, занятие содержит три достаточно самостоятельных блока. Первый блок «Физическое здоровье субъектов образовательного процесса» знакомит педагогов с факторами, обуславливающими физическое здоровье, со статистическими данными об уровне заболеваемости детей дошкольного и младшего школьного возраста. Во время групповой работы педагоги активно обсуждали динамику физического, психического и духовного здоровья детей на протяжении последних лет. Подчеркнем, что подавляющее большинство педагогов в качестве приоритетного компонента назвали духовно-нравственное здоровье, указывая на тесную взаимосвязь и взаимовлияние всех составляющих понятия «здоровье», но реальные возмож-

ности для влияния, формирования ЗОЖ имеются в сфере физического здоровья.

Второй блок посвящен вопросам сохранения, поддержания и формирования культуры здорового образа жизни. Третий блок – практический, отводится анализу проведения урока с позиций здоровьесбережения. К факторам образовательной среды, значимым для сохранения здоровья можно отнести:

- методы и формы обучения;
- психологический фон уроков;
- санитарно-гигиенические условия;
- двигательный режим дня;
- рациональное питание;
- медицинское обеспечение и оздоровительные процедуры в течение учебного дня.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития учащихся осуществляется с первых дней поступления ученика в школу в соответствии с требованиями действующего Государственного стандарта начального образования [2].

При этом первым фактором, влияющим на здоровье детей, особенно младшего школьного возраста с неустойчивой и незащищенной психикой, является эмоциональное благополучие. Отсюда задача учителя – создать каждому ребенку такие условия, чтобы сохранить, прежде всего, эмоциональное здоровье, тогда будет сохраняться психическое и физическое здоровье, повысится творческая активность и успеваемость. Задача администрации учебного учреждения – создать условия не только для детей, но и для учителей: творческий микроклимат, ситуации успеха, а не давления и страха.

Теоретические основы здоровьесберегающей организации образовательного процесса можно представить в виде схемы:

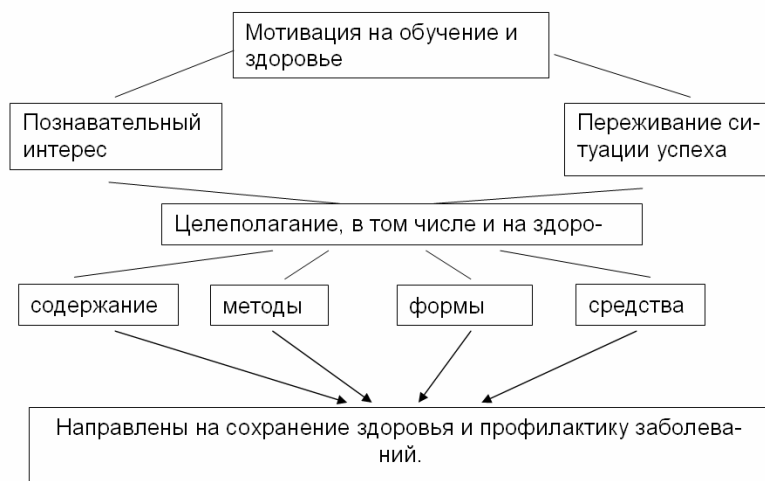


Схема 1. Теоретические основы здоровьесберегающей организации образовательного процесса

В современной литературе и практике реформирования системы образования здоровьесберегающие технологии понимаются как совокупность методов, которые направлены на решение таких задач:

- охрана и укрепление здоровья детей,
- создание оптимальных моделей планирования образовательного процесса, основанных на пропорциональном сочетании учебной нагрузки и различных видов отдыха.

Для эффективного использования здоровьесберегающих технологий учитель должен владеть объективной картиной психического и физического здоровья учеников своего класса, для чего тесно сотрудничать с медицинским работником школы и

психологом, иметь медицинские показатели по каждому ученику, в системе проводить не только профилактические мероприятия на уроке и внеклассное время по здоровьесбережению, а, что важнее всего, индивидуальные мероприятия в соответствии с медицинскими показателями. Для этого рекомендуем в каждом классе вести мониторинг здоровья, позволяющий учителю учитывать его показатели при планировании и организации образовательного процесса в целом и каждого урока в частности. Предлагаем учителю следующую схему мониторинга здоровья, в соответствии с которым учитель создает здоровьесберегающие условия для различных групп детей (в соответствии с нарушениями здоровья):

Таблица 1
Схема мониторинга здоровья

№	Ф.И. ученика, имеющего нарушения здоровья	Нарушение зрения	Нарушение слуха	Нарушение опорно-двигательного аппарата	Психосоматические заболевания	Пропущено уроков по болезни за 1 полугодие	Пропущено уроков по болезни за 2 полугодие

В своей работе при организации образовательного процесса и планировании уроков следует руководствоваться следующими требованиями, исполнение которых будет являться

профилактикой заболеваний учащихся, позволит учителю создать здоровьесберегающие, комфортные условия для эффективной деятельности учеников и учителя:

Таблица 2
Требования к профилактике заболеваний учащихся

№	Требования к организации образовательного процесса	Способы реализации требований
1.	Учет состояния здоровья учащихся	Здоровьесберегающая организация образовательного процесса предусматривает систему оперативного, текущего и поэтапного контроля за состоянием здоровья учащихся.
2.	Обеспечение здоровья сберегающей направленности содержания предмета	Программным материалом органично наполнен здоровьесберегающим содержанием. Обеспечена интеграция научно-образовательного компонента по горизонтали (межпредметные связи) и вертикали (структурирование учебно-тематических блоков с определенной познавательной доминантой)
3.	Учет возрастных анатомо-физиологических и психологических особенностей детей	Обучение строиться с учетом биологического возраста детей, их базовых потребностей, ведущей деятельности, психологических новообразований.
4.	Индивидуальный учет медицинских показателей здоровья детей	При организации образовательного процесса учитывать заболевания, тормозящие трудоспособность детей, их деятельностьную активность, повышающие возбудимость и т. д.
5.	Обеспечение прочного запоминания	Учитываются закономерности угасания следа, в соответствии с которым сначала необходимо частное подкрепление, а потом все более редкое.
6.	Учет основных свойств процессов учащихся	Разработана система правил по работе с разными типами учащихся. Особое внимание обращается на детей со слабой и инертной нервной системой.
7.	Учет индивидуального стиля деятельности ученика	Учебный материал способствует выявлению содержания субъективного опыта ученика и его обогащению. Учащиеся стимулируются к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала, обеспечивается возможность их самообразования и саморазвития.
8.	Глубокое знание и учет индивидуальных особенностей ученика	Учебный процесс организован с учетом зоны актуального развития (обученность, развитость, воспитанность) и саморазвития учащихся.
9.	Обеспечение мотивации	Ребенок рассматривается не как объект, а как субъект обучения, он эмоционально вовлечен в процесс обучения.
10.	Ориентация на формирование представлений	УВП ориентируется не на передачу знаний, а на формирование представлений (на ту косвенную информацию о мире, которая используется учащимися для понимания мира и на основе которой он выстраивает свою деятельность в мире).
11.	Ориентация на формирование субъективного отношения	Образование строится таким образом, чтобы открывать связь того, о чем говорится, с возможностью школьников реализовывать те или иные свои потребности.
12.	Личностно-ориентированное образование	Образование осуществляется на основе принципов природосообразности, культуросообразности, индивидуального подхода.
13.	Обеспечение развития личности в учебной деятельности	Деятельность осуществляется на основе социально-психологической модели коллективно-распределительной деятельности при содержательном обобщении учебного материала по предмету.

14.	Осознание успешности обучения	Здоровьесберегающая организация образовательного процесса делает ставку на позитивные начала в ученике. Основное внимание сосредоточено на сегодняшних проблемах ребенка, обращение к прошлому используется только в поисках позитивных моментов. Учитель умеет показать успешность ученика, выбирает для детей адекватные по сложности задания.
18.	Стимулирующая роль оценки	Оценка деятельности ученика осуществляется не только по конечному результату, но и по процессу его достижения, с учетом даже самых малых достижений ученика.
19.	Радостная свобода творчества в УВП	Учебный процесс максимально ориентируется на творческое начало в учебной деятельности. Предметно – информационная образовательная среда располагает разнообразием средств из различных областей творческой деятельности.
20.	Исключение патогенного общения	Учитель имеет высокую речевую культуру, в совершенстве владеет средствами вербального и невербального общения. Исключены откровенная грубость, равнодушие, оскорбляющая интонационная речь, речевые обороты, переносащие на ребенка ответственность за неуспех.
21.	Исключение перегрузки учащихся	Учитывается, что перегрузка способствует неудаче, стрессу, нервному истощению, особенно у детей с психосоматическими заболеваниями. Зачастую обострение болезни происходит от истощения их энергоресурса в связи с перегрузкой на уроках.
22.	Обеспечение адекватного восстановления сил	Предусмотрена система мер, обеспечивающих адекватное восстановление сил (смена видов деятельности, чередование периодов напряженной активной деятельности, чередование периодов напряженной активной работы и расслабления, смена производственной и эмоциональной активизации).

Подготовка к здоровому образу жизни ребёнка на основе здоровьесберегающих технологий должна стать приоритетным направлением в деятельности каждого участника учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Таким образом, перед педагогами стоит задача: сохранить, развить и правильно использовать данные жизнью силы здоровья.

Литература

1. Петров, К. И. Программа «Урок здоровья» [Текст] / Научно-практический журнал «Завуч начальной школы». – М. : ООО «Август», 2010. – С. 17.

2. Тимичева, Л. В. Реализация здоровьесберегающих технологий [Текст] / Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 62.

3. Харисов, Ф. Ф. Образование и здоровье [Текст] / Ф. Ф. Харисов. – М.: ООО изд-во «Весь мир», 2003. – 208 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Мин. образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

УДК 371.004.3
ББК 74.202

ЭВОЛЮЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Варганова И. В.

Аннотация. В статье проводится историко-функциональный анализ эволюции дистанционного обучения в России, раскрывается его сущность как социально-педагогического феномена современной действительности.

The article presents historic and functional analysis of the evolution of distant education in Russia. The essence of distant education as a social and pedagogic phenomenon is depicted.

Ключевые слова: дистанционное обучение, заочное образование, непрерывное образование.

Life-long education, teachers' further education, distant education.

Известны различные системы периодизации истории дистанционного обучения, осуществляемые с точки зрения тех или иных воззрений на его сущность. Так, С. А. Щенников отыскивает предпосылки первой исторической формы дистанционного образования в корреспондентном обучении XVII века [8]. В то же время М. А. Евдокимов выделяет этапы развития дистанционного обучения в соответствии со сменой поколений информационных и коммуникационных технологий [2].

В развитии дистанционного обучения в России выделяются два периода. Период создания и функционирования системы заочного образования в СССР (1917 - 1993 годы) и этап «номенклатурной эпопеи реализации идеи открытого дистанционного обучения» на постсоветском пространстве (1993-2010 годы) [2].

Обращение к проблеме заочного образования представляется оправданным хотя бы потому, что ряд исследователей считают советскую систему заочного образования одним из этапов развития дистанционного обучения: «Реально вторым историческим этапом развития дистанционного обучения является советская система заочного образования» [4, с. 14].

В принципе, до появления в России в середине 1990-х гг. американского термина «дистанционное обучение» западные специалисты

рассматривали заочное образование как разновидность дистанционного, а отечественные исследователи именовали «заочным образованием» все разновидности дистанционного (от архаичных до самых современных). До этого периода споры о различиях дистанционного и заочного обучения отсутствовали.

Как категория дидактики «заочное образование» определяется в различных источниках по-разному, хотя, в сущности, интерпретируется одинаково.

Так, в статье «Заочное образование» Большой советской энциклопедии находим: «Заочное образование, одна из форм подготовки и повышения квалификации специалистов с высшим и средним специальным образованием, а также получения общего среднего образования без отрыва от производства, В отличие от дневной системы образования, в заочном образовании основной формой обучения является самостоятельная работа студентов (учащихся)» [1].

В педагогической энциклопедии заочное образование описывается так: «Заочное образование, форма организации учебного процесса для лиц, сочетающих получение образования с профессиональной трудовой деятельностью; часть системы непрерывного образования. Заочное образование включает самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов и очную сдачу экзаменов. Система заочного образования формируется на основе специально созданных методических центров - заочных школ, курсов, заочных отделений высших и средних специальных учебных заведений. Эти центры организуют разработку учебно-методической литературы, осуществляют текущий контроль за учебной деятельностью заочников, ведут прием экзаменов» [6].

При этом в историко-педагогической литературе выбираются различные точки отсчета начала развития заочного образования.

Например, в работе С. А. Щенникова отмечается: «В XIX веке и начале XX века в России,

как и в других странах, для целей самообразования и экстерната издавались различные учебные пособия, научно-популярные и профессиональные журналы. Однако научно разработанной системы заочного образования не было. Оно оставалось делом частной инициативы передовых ученых, прогрессивных общественных деятелей и организаций» [8, с. 59].

В ряде исследований отмечается, что образование на расстоянии без отрыва от основной деятельности имеет в России давние корни и сложившиеся традиции. В них создателем открытого и заочного профессионального образования в России принято считать К. К. Мазинга (1849-1926 гг.) - известного математика, инженера и педагога, председателя Московского отделения Императорского русского технического общества. По его инициативе в 1870 г. были созданы первые вечерние рабочие курсы и классы, реальные училища в Петербурге и Москве. Его стремления получили воплощение в 1908 г., когда был создан Московский городской народный университет для рабочих и крестьян [2].

В числе первых в России методических центров для лиц, занимавшихся самообразованием, также называют:

- Комиссию по организации домашнего чтения (основана в 1893 г.) при Обществе распространения технических знаний (г. Москва);
- Отдел для содействия самообразованию (основан в 1894 г.) при Комитете педагогического музея военно-учебных заведений (г. Санкт Петербург).

Эти центры рассылали желающим учебно-методическую литературу, организовывали консультации и лекции, причем московские программы обучения были построены на основе вузовских учебных курсов.

На наш взгляд, небезынтересно и такое высказывание С. А. Щенникова: «Принято считать, что начало дистанционному обучению было положено Ч. Тусеном - преподавателем французского языка Берлинского университета, и Г. Ланчештейдтом - членом Берлинского общества современных языков, создавших в 1856 году институт в Берлине, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам. Однако следует помнить, что шестью годами раньше, в 1850 году, в России был создан Институт заочного обучения» [8, с. 218].

Следует отметить, что в советский период, дореволюционный опыт организации заочного образования попросту игнорировался. Считалось, что дореволюционная высшая школа не имела никакого опыта в подготовке кадров высшей квалификации без отрыва от производства, заочная и вечерняя подготовка специалистов в нашей стране зародилась лишь тридцатых годах, когда народное хозяйство испытывало особенно большой недостаток в специалистах высшей квалификации [4].

Попутно заметим, что датирование 30-ми годами 20 века начала развития системы заочного образования в СССР носит достаточно условный характер.

В частности, ряд исследователей годом рождения «советской заочки» называют 1919 г., в котором состоялся VIII съезд Коммунистической партии, принявший решение об оказании всесторонней государственной помощи самообразованию и саморазвитию рабочих и крестьян. С 1920-х годов в стране осуществляется выпуск литературы для самообразования: «Школа на дому» (под общ. ред. Н. К. Крупской), «Народный университет на дому», «Рабфак на дому», «Готовься в вуз», «Рабочий техникум на дому», «Учись сам» и др.). С 1922 г. начинают возникать учебные центры, осуществляющие руководство самообразованием с использованием методов заочного обучения, например, «Курсы заочного обучения по подготовке учительства в Московской губернии». С 1923 г. открываются заочные курсы (иностраных языков, советского строительства, профдвижения и связи и др.) для повышения квалификации специалистов и оказания помощи молодежи в подготовке сдачи экзаменов экстерном. В 1926-1927 гг. при МГУ, Механическом институте им. М.В. Ломоносова, Сельскохозяйственной академии им. К. А. Тимирязева и некоторых других московских вузах открываются заочные отделения, на которые было принято 37 тыс. студентов [2, 4].

В 1927 г. создается Центральный институт заочного обучения и Молодежный институт ЦК ВЛКСМ (преобразованный в 1930 г. во Всесоюзный сельскохозяйственный институт заочного образования). При сельскохозяйственных вузах открывается свыше 30 заочных отделений.

В 1928 г. был создан «Первый рабочий-крестьянский университет по радио», преобра-

зованный в 1930 г. в Институт заочного обучения по радио (ИЗОР) с филиалами на местах. В этом же году Центральные курсы работников Соцвоста были преобразованы в Институт повышения квалификации педагогов ИПКП, в котором были созданы заочные курсы, где программы носили оригинальный характер и использовались лабораторно-заочные сессии.

В 1929 г. коллегия Наркомпроса РСФСР определяет принципиальные основы заочного высшего и среднего образования. В 1930 г. открываются: Ленинградский индустриальный институт (ныне Северо-Западный заочный технический университет), Всесоюзный заочный финансово-экономический институт (ныне Всероссийский заочный финансово-экономический институт).

К началу 1931-го в высших и средних учебных заведениях заочно обучалось более 350 тыс. человек. В соответствии с приказом по Народному комиссариату тяжелой промышленности от 13.12.1932 г. № 907 «О сети заочных учебных заведений», в 1932 г. была сокращена сеть из 47 созданных к тому времени заочных институтов. Она была реорганизована во Всесоюзный заочный институт технического образования с отделениями на местах (в 1947 г. ВЗИТЦ был переименован во Всесоюзный заочный политехнический институт, ныне Московский государственный открытый университет). В 1932 г. создаются: Всесоюзный институт текстильной и легкой промышленности, Всесоюзный юридический заочный институт. В 1936 г. открывается Всесоюзный заочный машиностроительный институт, а в 1937-м - Всесоюзный заочный электротехнический институт связи и Всесоюзный заочный институт советской торговли.

Определенной вехой в развитии заочного образования в СССР стало постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 29 августа 1938 г. «О высшем заочном образовании». В соответствии с ним на заочных отделениях была установлена курсовая система обучения с обязательной очной сдачей экзаменов и зачетов по всем дисциплинам. Также была определена общая номенклатура специальностей для системы заочного образования. В соответствии с этим же постановлением студентам-заочникам предоставлялись дополнительные оплачиваемые отпуска по месту работы.

В постановлении отмечалось, что организация высшего заочного обучения себя оправдала и имеет большое значение для подготовки специалистов без отрыва от производства. В числе существенных недостатков в системе высшего заочного обучения выделялись [8]:

- отсутствие надлежащего руководства со стороны наркоматов и ведомств, в результате чего сеть заочного обучения развивалась без всякого плана;

- отсутствие единых правил приема, сроков обучения, а также установленного учебного режима;

- необеспеченность заочников учебниками, методическими пособиями.

В числе мер совершенствования высшего заочного обучения указывались [8]:

- обязательная очная сдача экзаменов и зачетов по всем дисциплинам учебного плана;

- издание для заочной системы методических пособий и материалов, способствующих самостоятельной работе учащихся;

- равенство де-юре дипломов о высшем образовании, получаемых на дневных и заочных отделениях.

К 1940 г. в СССР было создано 8 вечерних и 17 заочных самостоятельных институтов, а также 383 вечерних и заочных отделения при стационарных вузах. На тот момент подавляющее число учреждений вечернего и заочного образования находилось в европейских (в частности центральных) районах СССР.

Война 1941-1945 годов привела к сокращению системы заочного образования, однако в 1944 г. открывается Всесоюзный инженерно-строительный институт. В 1946 г. в СССР функционировало 16 самостоятельных заочных ВУЗов и 242 заочных отделения. В 1950 г. без отрыва от производства в вузах обучалось 402,3 тысячи человек, что составляло 30 % от общего числа студентов страны [8]. В этот период по числу заочников лидировали педагогические вузы, что объяснялось введением всеобщего семилетнего обучения и расширением сети среднего образования. Огромная масса учителей, не имевших ранее законченного высшего образования, стала обучаться без отрыва от производства. И совершенно не случайно в 1951 г. был создан Московский государственный заочный педагогический институт (МГЗПИ) (с 1995 г. -

Московский государственный открытый педагогический университет).

В 50-60-х годах все шире используются технические средства обучения в заочной системе образования - на УПК и в филиалах вузов приступили к созданию мультимедиа-лекций известных профессоров, учебные диафильмы и кинофильмы.

В первой половине 60-х годов при крупных предприятиях и стройках открываются все новые вечерние и заочные факультеты, филиалы заочных вузов. Организуются учебные заведения нового типа: заводы-ВТУЗы (на Московском автомобильном заводе имени Лихачева, Ленинградском металлургическом заводе, Ростовском заводе сельскохозяйственного машиностроения и др.), вузы-совхозы. Завод-ВТУЗ имел своей целью подготовку специалистов на основе органичного соединения производительного труда с теоретическим обучением, обеспечивая регулярное чередование обучения с работой. Студенту-производственнику предоставлялась возможность систематически и последовательно знакомиться со всеми процессами производства, связанными с его будущей специальностью. В 1964-1965 годах на основе учебных планов ВЗПИ на Ленинградской телестудии, а потом на студии Центрального телевидения в Москве начинается разработка телевизионных версий лекций для студентов-заочников.

В 60-70 годах в системе заочного образования СССР осуществляется подготовка специалистов по большинству специальностей, принятых в системе дневного высшего и среднего специального образования (в 1970 г. таких специальностей насчитывалось 255), причем программы и учебники в системе очного и заочного образования используются одни и те же. Для заочников издаются методические указания к самостоятельной работе. В заочные высшие и средние специальные учебные заведения (факультеты, отделения) принимались все граждане СССР без ограничения возраста. Привилегии при зачислении имели абитуриенты со стажем практической работы по избранной в ВУЗе (или родственной ей) специальности. В 1971 г. в СССР насчитывалось 16 самостоятельных заочных вузов (в том числе 10 всесоюзных) и 46 средних специальных учебных заведений (в том числе 18 всесоюзных), 582 заочных отде-

ления (факультета) в дневных вузах и 2122 в средних специальных учебных заведениях.

Как отмечалось в работе С. А. Щенникова: «Дальнейшая эволюция заочного образования была связана со стремлением развить те компоненты, которые считались уместными в дневной форме: как можно больше контактов студентов и преподавателей, стандарты, внутренний контроль, экзамены и т.д.» [8, с. 96].

Эти тенденции имели веские причины. Де-факто признавалось, что качество заочного и вечернего высшего образования гораздо ниже очного. Объяснение этого факта сводилось к тому, что работающий человек не в состоянии освоить объем знаний, предлагаемый традиционным высшим образованием. Пришло понимание того, что необходимо:

- определить направления подготовки кадров, по которым возможно и целесообразно обучение специалистов без отрыва от производства;

- оптимизировать сеть высших учебных заведений и их структурных подразделений, ведущих обучение по заочной и вечерней формам;

К распаду СССР в 1991 г. система заочного образования представляла собой социальный институт, осуществляющий подготовку значительной части специалистов с высшим образованием для сельского хозяйства, в области экономики, транспорта и связи, а также учителей и юристов. Учебные планы и программы для заочников высших учебных заведений по своему содержанию в основном соответствовали планам и программам очной формы обучения. Выпускники получали диплом единого общегосударственного образца. Учебный процесс на заочных отделениях в вузах складывался из вводных, установочных, обзорных лекций, лабораторных занятий, самостоятельной подготовки с выполнением контрольных работ, заочных и очных консультаций. Как и очники, заочники выполняли курсовые и дипломные проекты (работы) и сдавали государственные экзамены. Очные занятия (30-35 % объема учебного плана дневной формы обучения) проводились главным образом в период экзаменационно-лабораторных сессий (как правило, 2 раза в год). Научную и методическую работу в области заочного образования вели НИИ образования взрослых АПН СССР (г. Ленинград), НИИ высшего образования (г. Москва).

Советское заочное образование стало первой системно организованной, реализующей сертифицированные государством образовательные программы всех уровней, основанной на институционально оформленном разделении труда моделью дистанционного образования. Став из формы дополнительного образования формой основного, получив положение, де-юре равное очному, и официальную «путевку в жизнь» в виде непререкаемой партийно-государственной директивы, «дистанционное» образование советского образца испытало на себе все положительные и отрицательные превращения в часть плановой государственной системы. Положительные следствия очевидны:

- были учреждены специализированные государственные заочные вузы, ставшие центрами не только практики дистанционного образования, но и специальных научно-методических и учебно-методических исследований и разработок;

- установлена система социальных льгот для заочников;

- предприняты первые систематические попытки применения в заочном образовании новых технологий телекоммуникации и записи учебной информации на новых носителях.

В то же время у плано-государственного статуса и директивно установленного юридического равноправия заочного с дневным обучением была и оборотная сторона. Возникло неофициальное, но очень устойчивое и справедливое понимание заочного обучения как «усеченного» очного. Ценой формального равноправия стала фактическая дискриминация. Заочное образование по качеству значительно уступало и уступает очному.

Взвешенной и достаточно оригинальной представляется следующая оценка системы заочного образования в СССР, данная академиком РАО А.М. Новиковым: «Хотя в области заочного образования Россия имеет признанный в мире исторический приоритет и значительный наличный потенциал, из-за общих для нашего образования причин и, в частности, особенностей организации образования по заочной форме уровень подготовки подавляющего большинства выпускников-заочников в последние десятилетия командно-административной системы перестал соответствовать предъявляемым требованиям. Заочная форма

оказалась настолько дискредитированной, что как правительство, так и население страны стали считать, что прекращение обучения по ней принесет больше пользы, чем вреда» [4, с. 38]. Полагаем, что понимание именно последнего обстоятельства привело в начале 90-х гг. к попыткам создания на основе зарубежного опыта системы дистанционного образования в России.

Пожалуй, впервые термин «дистанционное образование» в официальных документах был зафиксирован в решении Коллегии Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ от 9 июня 1993 г, № 9/1 «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации». В этом решении, отмечалось, что создание сети дистанционного образования откроет новый канал реализации образовательных услуг для миллионов российских граждан, обеспечит им реальное право на образование.

Большинство исследователей, начало современного этапа развития дистанционного образования в России, связывает с Постановлением Государственного комитета РФ по высшему образованию № 6 от 31.05.1995 г. «О состоянии и перспективах создания единой системы дистанционного образования в России». В этом постановлении, отмечалось, что создание единой системы дистанционного образования актуально для России в силу требования логики развития системы образования и общества в целом, где определяющими становятся потребности каждого отдельного человека, развития международной интеграции в образовании при усилении конкуренции на мировых рынках образовательных услуг.

Этим же постановлением принималась за основу Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования России (разработчики: В. В. Вержбицкий, В. С. Меськов, В. И. Овсянников, В. В. Попов, С. А. Щенников и др.). Она содержала: общую характеристику дистанционного образования; формулировку целей и задач создания единой системы дистанционного образования (далее СДО), приоритеты ее развития на ближайший период; принципы организации и управления единой СДО; описание этапов создания и развития единой СДО; обоснование социальной, экономической и геополитической целесообразности.

Полагалось, что дистанционное образование, понимаемое как «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений», должно быть очень гибким, состоять из независимых курсов-модулей в соответствии с индивидуальными или групповыми потребностями [3]. Образовательный процесс, по мнению разработчиков концепции, должен строиться при широком использовании специализированных технологий и средств обучения с опорой на современные средства передачи образовательной информации (телекоммуникации). При этом полагалось, что представление информации для обучаемых должно осуществляться в виде: печатных материалов (учебно-методические комплекты литературы и заданий), электронных материалов (компьютерные образовательные среды, базы данных, банки знаний, электронные учебники), аудио- и видеопродукции, телевизионных передач на различных носителях информации. В качестве средств обучения в концепции выделялись учебно-методические комплекты («кейсы»), компьютеры, телевизоры, телефоны, магнитофоны, видеоманитофоны, специальная техника мультимедиа. Также подчеркивалась особая роль специализированного контроля качества образования, причем акцентировалось внимание на необходимости создания единой системы государственного тестирования [3].

В Концепции постулировалась экономическая эффективность дистанционного образования: «Средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное образование обходится на 50 % дешевле традиционных форм образования» [3].

В качестве потенциальных студентов СДО в концепции рассматривались:

- молодежь, не имеющая возможности получить высококачественные образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы;
- офицеры сокращающихся Вооруженных сил и члены их семей; лица, проходящие действительную срочную службу в Вооруженных силах России;

- лица всех возрастов, проживающие в удаленных и малоосвоенных регионах страны;
- работающие, уже имеющие образование и желающие приобрести новые знания;
- лица, желающие получить второе дополнительное образование;
- лица, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарах;
- лица, отбывающее наказание в местах лишения свободы;
- русское и русскоязычное население зарубежных стран, лица, для которых русский язык является вторым основным языком и т.д.

По мнению М. А. Евдокимова, эта концепция была изначально обречена на провал, поскольку ее разработчики переоценили как социальную значимость дистанционного образования, так и, соответственно, потребности в нем российского социума, не говоря уже о совершенно необоснованных надеждах на его несуществующие интеллектуальные и финансовые возможности [2].

Разработчики концепции попросту игнорировали то обстоятельство, что технические идеи ДО в принципе не могли быть реализованы на существующей в 1995 г. материально-технической базе отечественной системы образования.

Спустя семь месяцев после утверждения концепции приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 25.12.1995 г. № 1726 организуется Головной совет по дистанционному образованию. Приказом Минобразования РФ от 14.07.1995 г. № 399 создается Межвузовский центр дистанционного образования.

Далее, приказом Министерства образования России от 30.05.1997 г. № 1050 утверждается «Положение о проведении эксперимента в области дистанционного образования».

Дистанционное образование в этом положении характеризовалось двояким образом. С одной стороны, как метод получения образования, с другой - как комплекс образовательных услуг [5].

При этом характерными чертами системы дистанционного образования назывались: гибкость (понимаемая как возможность учиться в любое время, в любом месте и в любом темпе); модульность; новая роль преподавателя; спе-

специализированный контроль качества знаний; использование специализированных технологий и средств обучения и др. Перечислялись технологии дистанционного обучения: комплекты («кейсы») специальных учебных пособий для системы ДО в твердых копиях; электронная почта; телеконференции по электронной почте; электронные библиотеки; доступ к базам данных в оперативном режиме; голосовая почта; видеокассеты; электронные учебники; лазерные диски и учебные пособия в среде мультимедиа; системы телекоммуникаций; телевидение.

Фактически ДО рассматривалось как регулируемое самообразование. Согласно положению, в качестве основной задачи эксперимента выступало апробирование методов дистанционного образования с целью предоставления образовательных услуг всем лицам, заинтересованным в получении высшего и дополнительного профессионального образования [5].

На момент принятия Положения ситуация в России в области дистанционного образования была неоднозначной. Тогда (как, впрочем, и сейчас) процесс развития дистанционного образования в России сдерживался традиционными для нашей страны причинами - отсутствием хорошего материально-технического обеспечения, дефицитом компьютерной техники, ограниченными возможностями связи и низким материальным стимулированием преподавателей.

К февралю 1998 г. процессы организации структур дистанционного образования приобрели не слишком управляемый характер. На наш взгляд, этим объясняется появление Приказа Министерства образования № 253 от 30.01.1998 г. «О мерах по созданию единой системы дистанционного образования в России». Согласно этому приказу на Центр информационно-аналитического обеспечения системы дистанционного образования (ЦИАН) Минобрнауки России возлагалась функция головной организации по формированию единой системы дистанционного образования, объединяющей на договорной основе образовательные учреждения, и координации их совместной деятельности в области дистанционного образования.

Но еще более наглядным свидетельством неразберихи, царившей в этот момент в сфере

организации структур дистанционного образования, выступает указание Министра В. Г. Кинелева (от 30.01.1998 г. № 68-32) «Об упорядочении работ по организации единой системы дистанционного образования», в котором он предлагает планомерно формировать в России единую систему дистанционного образования, исключая параллелизм организационных структур и неоправданное дублирование работ, а также целенаправленное финансирование основных системообразующих проектов.

Начиная с середины 1998 г. термин «дистанционное образование» «уступает место» термину «дистанционное обучение». В сентябре 1998 г. Координационным советом в сфере дистанционного обучения Минобрнауки России составляется план мероприятий по развитию форм и методов дистанционного обучения (протокол № 1 от 4 сентября 1998 г.), в котором говорилось о необходимости: разработки форм поддержки создания межвузовских центров дистанционного обучения; создания экспертной комиссии по сертификации учебно-методических материалов и образовательных программ дистанционной формы обучения; определения перечня имеющихся курсов и дисциплин, подготовленных для дистанционной формы обучения и т.д.

Перечень проблем, подлежащих решению в соответствии с названным планом, также включал в себя:

- разработку терминов и определений, программно-технических средств реализации образовательных технологий дистанционных форм обучения, лаборатории и практикумы удаленного доступа;

- разработку способов и форм эффективного использования телекоммуникационной инфраструктуры для целей дистанционного обучения;

- разработку методики написания курсов для дистанционной формы и т.д.

В 1999 г., не дожидаясь подведения итогов двухлетнего эксперимента, Министерство образования Приказом № 1127 от 26.04.1999 г. утверждает основные направления межвузовской научно-методической программы «Научно-методическое обеспечение дистанционного обучения»: исследование потребности в дистанционном обучении в России, его состояния и перспектив развития; сравнительный анализ

состояния дистанционного образования в России и за рубежом; подготовка программы развития дистанционного обучения в России до 2005 г.; разработка учебно-методического и программно-технического обеспечения дистанционного обучения.

В приказе Министерства образования РФ № 41 «Об эксперименте в области дистанционного образования» от 22.06.1999 г. констатировалось, что эксперимент в области дистанционного образования позволил уточнить направления развития и методы дистанционного образования в Российской Федерации, получил поддержку в среде научно-педагогической общественности. В этом же приказе утверждалось, что в ходе эксперимента создана широкая сеть филиалов и региональных учебных центров, охватывающих большую часть регионов России. Говорилось о том, что эксперимент подошел к этапу юридической проработки применения дистанционных технологий в образовательном процессе.

Таким образом, из официальных документов Министерства образования недвусмысленно следует, что в 1999 г. нормативно-правовая база дистанционного образования отсутствовала. Не появилась она и через год. В июне 2000 г. Приказом Министерства образования РФ от 16 июня 2000 г. № 1791 был только дан старт «Объединенному проекту по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения», в соответствии с которым предполагалось:

- создание отраслевых стандартов технологии дистанционного обучения;
- обоснование и разработка комплекта стандартов для системы дистанционного обучения;
- разработка технологий дистанционного образования в системе среднего профессионального образования на основе модульного принципа;
- разработка автоматизированной системы управления совместной образовательной деятельностью вузов «Электронный университет».

В решении коллегии Министерства образования РФ № 16/1 от 26.06.2002 г. «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий» отмечалась необходимость повышения эффективности науч-

но-исследовательских работ по общим проблемам ДО (учебно-методического, нормативного, организационного, психолого-педагогического, кадрового обеспечения, контроля качества подготовки и др.) [7].

Особое внимание, по мнению членов коллегии, заслуживали вопросы правового обеспечения реализации ДО. В решении коллегии отмечалось, что в настоящий момент отсутствуют нормативные документы, позволяющие использовать дистанционные образовательные технологии вне рамок эксперимента.

Последними актами, характеризующими нормотворческую деятельность Министерства образования РФ в сфере дистанционного образования, стали:

– Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 11.06.2004 г. № 01-17/05-01 «О применении дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования».

– Письмо Минобразования России от 19.08.2004 г. № АФ 705 «О государственных образовательных учреждениях дополнительного образования детей».

Таким образом, состояние дистанционного обучения в России характеризуется наличием следующих проблем:

- отсутствие нормативной базы, обеспечивающей функционирование системы дистанционного образования вне рамок эксперимента;
- проблема разнородности терминологии в области дистанционного обучения и информационных технологий в образовании;
- отсутствие единых концептуальных подходов к дистанционному обучению как педагогической системе в России;
- отсутствие механизмов обеспечения эффективности и качества дистанционного обучения и требований к оценке качества электронных изданий для дистанционного обучения.

Литература

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] - Режим доступа : <http://bse.sci-lib.com/article043221.html>
2. Евдокимов, М. А. Совершенствование организационных форм дистанционного обучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. А. Евдокимов: Москва, 2006. – 48 с.

3. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России [Электронный ресурс] - Режим доступа : http://www.e-joe.ru/sod/97/2_97/st064.html

4. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование [Текст] / А. М. Новиков. – М.: изд-во «Эгвес», 2008. – 136 с.

5. Положение о проведении эксперимента в области дистанционного образования [Электронный ресурс] - Режим доступа : http://www.e-joe.ru/sod/97/3_97/st079.html

6. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современная школа, 2010. – 710 с.

7. Решение коллегии от 26.06.2002 г. № 16/1 «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс] - Режим доступа : http://www.edu.ru/db-mo/mo/Data/d_02/rk16_1.html

8. Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование [Текст] / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

лостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.

3. Экономическая эффективность: средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное образование обходится на 50 % дешевле традиционных форм образования. Опыт отечественных негосударственных центров дистанционного образования показывает, что их затраты на подготовку специалиста составляют примерно 60 % от затрат на подготовку специалистов по дневной форме. Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий дистанционного обучения на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств, например, в выходные дни.

4. Новая роль преподавателя: на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональном самоопределении. Асинхронное, как правило, взаимодействие обучаемых и преподавателя в системе дистанционного образования (СДО) предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

5. Специализированный контроль качества образования: в качестве форм контроля в дистанционном образовании используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы. Следует особо подчеркнуть, что решение проблемы контроля качества дистанционного образования, его со-

ответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей системы образования. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов дистанционного образования, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. Поэтому для осуществления контроля в СДО должна быть создана единая система государственного тестирования.

6. Использование специализированных технологий и средств обучения: технология дистанционного обучения – эта совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать требованиям его представления. Содержание предлагаемого к освоению знания аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для дистанционного курса и основанных на имеющихся в стране образовательных стандартах, а также в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и т. д.

7. Опора на современные средства передачи образовательной информации: центральным звеном системы дистанционного образования являются средства телекоммуникации и их транспортная основа. Они используются для обеспечения образовательных процессов:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
- обратной связью между преподавателем и обучаемым
- обменом управленческой информацией внутри системы дистанционного образования;
- выходом в международные информационные сети.

Важное отличие дистанционного обучения от очного состоит в том, что при дистанционной форме обучения от слушателя требуется большая самостоятельность, ответственность и организованность. Самостоятельным занятиям слушателей отводится основная часть часов того или иного курса. При дистанционной форме обучения слушатель должен проявлять большую активность. Практика показала, что некоторым слушателям зачастую проще по привычке доехать до места проведения обычных курсов под руководством преподавателя,

чем заставить себя организовать регулярные самостоятельные занятия: подготовить рабочее место, поставить себе учебную задачу, выполнить намеченные упражнения, самостоятельно разобраться с возникающими трудностями. Часто возникает соблазн отложить работу до лучших времен, которые наступают нескоро.

Опыт показывает, что в начале дистанционных курсов у многих слушателей доминирует мнение, что в дистанционном режиме учиться значительно проще и комфортнее (появляется возможность свободно планировать свое время, не нужно тратить время на дорогу). Однако ближе к окончанию курсов слушатели убеждались, что дистанционное обучение требует от них достаточно серьезного напряжения сил.

В качестве основного параметра при оценке эффективности дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров выделяют уровень мотивации учителей на разных этапах обучения и уровень овладения педагогическими технологиями. Уровень мотивации можно определить с помощью разнообразных форм диагностических процедур, а также анализа самооценки учителей, их письменных отчетов, материалов дискуссий в рамках телеконференций, дистанционных семинаров и форумов.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования в последние годы работает над методологическими, концептуальными и технологическими подходами создания информационно-образовательного пространства в регионе, формирует информационную культуру работников образовательных учреждений, предлагает подходы по эффективному использованию методов самообучения на основе информационной модели организации учебного процесса и дидактических принципов когнитивности коммуникации.

На кафедре начального образования с 2008 года началась разработка и внедрение модульных курсов на основе дистанционных технологий. Курс «Универсальные учебные действия как основа организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе» (24 часа) направлен как на освоение понятия универсальные учебные действия младших школьников, так и на развитие готовности учителя на-

чальных классов к их формированию у учащихся на начальной ступени образования.

Он включает в себя четыре раздела:

1. Цели, задачи и направления развития начального образования.
2. Понятие «универсальные учебные действия».
3. Особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников:
 - а) формирование личностных УУД;
 - б) формирование регулятивных УУД;
 - в) формирование познавательных УУД;
 - г) формирование коммуникативных УУД.
4. Современные образовательные технологии как способ формирования и развития учебных действий.

Каждый раздел состоит из базовой лекции, практической работы и творческого задания, предлагаемого для выполнения в группе слушателей. В процессе ознакомления с материалом курса учителям предлагается провести работу над проектом «Универсальные учебные действия и успешность обучения в начальной школе». Результаты работы над проектом будут обсуждаться в ходе семинара в режиме on-line.

Материал курса содержит фрагменты видеоуроков, которые позволяют отследить связь универсальных учебных действий с учебными предметами. В разделе «Особенности формирования универсальных учебных действий у младших школьников» представлены типовые задачи, которые дают возможность провести диагностику уровня сформированности тех или иных универсальных учебных действий младших школьников.

Результаты входного тестирования позволяют для каждого слушателя выстроить свою траекторию обучения. После зачисления на курс слушатели получают доступ к его учебно-методическим материалам. Процесс обучения строится на изучении предложенных материалов, консультаций с преподавателями, выполнении практических работ и творческих заданий и разработке выпускной работы в соответствии с учебным планом. Слушатели имеют возможность записаться на индивидуальную или групповую консультацию к преподавателю. В процессе обучения слушатели могут обмениваться мнениями в режиме off-line на форуме.

Таким образом, система дистанционного обучения представляет собой комплекс программно-методических средств обучения, переподготовки и тестирования слушателей, основанный на современных Интернет-технологиях и методиках образования на базе компьютерных обучающих программ и тестирующих систем. Дистанционные технологии повышают эффективность обучения, позволяя оперативно реагировать на изменения, происходящие в современном образовании, организовать обучение на основе системно-деятельностного подхода.

Литература

1. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов педагоги-

ческих вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1993. – 955 с.

3. Проектные задачи в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.; под ред. А. Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2009. – 176 с.

4. Тягунова, Ю. В. Развитие готовности учителя к воспитанию у подростков ценностного отношения к семье [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Тягунова. – Челябинск : ЮУрГУ, 2008. – 180 с.

Современная школа

УДК 026
ББК 78.39

ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКА

Олефир С. В.

Аннотация. Современные образовательные стандарты предполагают формирование метапредметных образовательных и творческих компетенций учащихся. Школьная библиотека должна способствовать образовательной деятельности: не просто поддерживать образовательный процесс, а выполнять педагогические функции, обучая работе с информацией, формируя информационную культуру пользователей.

Current educational standards suggest the formation of metaobject educational and creative skills of students. The school library should promote educational activities: not just to support the educational process and provide a lesson to teach the handling of information, forming a culture of information users.

Ключевые слова: стандарты второго поколения; компетентностный подход; образовательные компетентности; школьная библиотека; информационная культура школьника.

Second-generation standards, the competence approach, educational competence, school library, information school culture.

Ключевой характеристикой современного образования, в соответствии с российской стратегией «Наша новая школа» становится не передача знаний и технологий, но «формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению» [6]. В качестве новых требований к формированию системы образования выделены: непрерывность, предполагающая постоянное обновление содержания образования, индивидуализация спроса и возможностей его удовлетворения.

На международном уровне эксперты выявили и представили пять тенденций, которые на период с 2010 по 2015 год будут влиять на процессы, происходящие в образовании. Они касаются информационных технологий, расширяющих возможности обучения; информационной культуры, как условия для успеха во всех сферах деятельности; ценности инноваций и творчества; неформальных направлений в образовании; изменений учебной среды. Эти тенденции просматриваются в новых российских образовательных стандартах, включающих требования к результатам, структуре и условиям освоения общего образовательной программы. Стандарты учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся в соответствии со ступенями обучения. Лежащий в основе стандарта общего образования системно-деятельностный подход предполагает: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики; развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, что составляет цель и основной результат образования [9].

Многие проблемы современной образовательной ситуации характеризуются новизной и динамичностью развития, это обуславливает актуальность их теоретического и эмпирического исследования, разработки новых концептуальных оснований и методологических подходов. Одна из проблем связана с новым видением содержания образования и его ожидаемых результатов. В российской «Стратегии модернизации образования» указано, что основным результатом деятельности образовательного

учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Среди прочих названы особо важные «образовательные компетенции», имеющие прямое отношение к деятельности школьных библиотек. Школьная библиотека в современных условиях должна стоять в центре образовательной деятельности, не просто поддерживать образовательный процесс, а выполнять педагогические функции, обучая работе с информацией, формируя информационную культуру.

С данных позиций нами были подробно рассмотрены и соотнесены с информационными, образовательными, культурными функциями библиотек общеобразовательных учреждений ключевые образовательные компетенции [7]. Так ценностно-смысловые компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. Данная компетенция соотносится с информационной функцией школьной библиотеки. Фонд школьной библиотеки может способствовать формированию индивидуальной образовательной траектории ученика и программе его жизнедеятельности в целом.

Общекультурные компетенции - особенно национальная и общечеловеческая культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. Выполняя культурные и досуговые функции, школьная библиотека поддерживает ученика в освоении общекультурной компетентности, формирует его научную картину мира.

Учебно-познавательные компетенции - это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности: целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка учебно-познавательной деятельности. Эти компетенции соотносятся с образовательной функцией и могут развиваться школьным библиотекарем в рамках формирования информационной культуры, функциональной грамотности и методов познания.

Информационные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также

в окружающем мире. Информационные компетентности развиваются в школьной библиотеке в ходе освоения основ библиотечно-библиографических знаний, при формировании информационной культуры школьника. Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Дискуссионные формы массовой работы школьной библиотеки способствуют развитию коммуникативных компетентностей школьникам.

Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей, в области профессионального самоопределения. Школьная библиотека может способствовать формированию социально-трудовых компетентностей в ходе профориентационной работы и гражданского воспитания.

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки, безопасной жизнедеятельности личности. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Школьные библиотеки должны предоставить свои фонды для развития данных компетентностей.

Исследования показывают, что овладение перечисленными образовательными компетенциями требует высокого уровня навыков работы с информацией, сформированной информационной культуры личности школьника. Следует подчеркнуть, что значительная часть знаний и умений по работе с информацией в общеобразовательных учреждениях трактуется как общеучебные знания и умения, что зафиксировано в государственном стандарте основного общего образования. Их формирование справедливо рассматривается в педагогике в качестве задачи особой важности, результаты решения которой во многом определяют успешность учебной деятельности школьников.

Формирование ключевых образовательных компетенций, по нашему мнению, не может быть завершено, оно является непрерывным, так как самоорганизация, самосовершенствование участников образовательного процесса

предопределяют воспроизводство новых проблем познавательного характера. Школьники, владеющие ключевыми образовательными компетентностями, характеризуются взаимосвязью существующего состояния образованности и возникающего процесса развития их познавательного, культурного уровня. Отсюда также следует необходимость признания актуальности разработки концептуально - методологической базы для адекватного отражения диалектического единства разноаспектных составляющих процесса, содержания и результата образования. Модернизация представлений об образовании может включать видение его как пути познания, вектора развития школьника, специальные знания и умения при этом будут играть сопровождающую роль. Решающую роль в образовании станут играть его метапредметные основы.

Личностное целеполагание в учебно-познавательной деятельности учащегося, индивидуальная образовательная траектория позволяют выйти за рамки обычных учебных предметов и перейти на метапредметный уровень познания. А. В. Хуторский так формулирует принцип метапредметных основ образовательного процесса: «Основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного, личностного познания их учениками» [10, с. 30]. На метапредметном уровне (греч. *Meta* означает «стоящее за») многообразие понятий и проблем сводится к достаточно небольшому количеству категорий, понятий, символов, законов и теорий, характеризующих образовательные объекты. Такие фундаментальные образовательные объекты, как слово, число, знак, традиция, выходят за рамки отдельных учебных предметов и становятся метапредметными. При создании образовательной системы, обеспечивающей требования к метапредметным результатам обучения, необходимы метапредметные учебные дисциплины или отдельные метапредметные темы, которые включают изучение фундаментальных образовательных объектов. Метапредмет обеспечивает возможность субъективного подхода к изучению фундаментальных объектов, субъективный отбор методов познания этих объектов, получение продуктов познания, имеющих индивидуальный смысл.

Именно метапредметные основы образовательного процесса позволяют формировать ключевые компетентности учащихся, то есть совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентации, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. В сложной информационно-насыщенной среде учащийся успешен, если у него выработаны навыки самостоятельного обучения, стремление к использованию этого навыка, а также чувство ответственности и умения к самооценке (рефлексии). Умение читать – основа для обучения, личностного развития и удовольствия. Информационная грамотность (цифровая, визуальная, текстовая, технологическая) – основа для использования развивающихся технологий обучения в настоящем и будущем. Информационная культура – основа соблюдения этических норм при сборе, оценивании и использовании информации. Коммуникативные навыки, по мнению ученых, повышают эффективность обучения за счет взаимообучения и совместной учебы. Е. Н. Ястребцова отмечает, что «ученики должны развивать умение делиться знаниями и учиться вместе с другими, как при непосредственном общении, так и с помощью технологий, чему в настоящее время способствуют социальные сервисы Веб 2.0.» [11].

Таким образом, библиотеки школ должны стать важной составляющей в системе обучения, в частности – в обеспечении метапредметных результатов обучения. Ведь именно здесь может зародиться интерес к чтению, формироваться информационная грамотность и культура, способность к самостоятельному обучению с использованием различных источников информации.

Федеральный государственный стандарт начального образования устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. В частности, метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключе-

выми компетенциями и межпредметными понятиями.

В формировании ряда метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, составляющими основу умения учиться, должна быть задействована школьная библиотека. Библиотека помогает школьнику:

- овладевать способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;
- осваивать способы решения проблем творческого и поискового характера;
- осваивать начальные формы познавательной и личностной рефлексии;
- использовать знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и решения учебных и практических задач;
- активно использовать речевые средства и средства информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- овладевать информационной грамотностью: различными способами поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;
- овладевать навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах и другое.

Школьная библиотека может принимать участие и во внеурочной деятельности по различным направлениям развития личности, например, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному. При этом необходимо, чтобы проблематика моделирования результатов образования была соотнесена непосредственно с практической жизнью. У каждого молодого поколения есть своя субкультура. Её необходимо учитывать

при конструировании содержания образования. Современные подходы к библиотечной деятельности позволяют строить в школьной библиотеке открытую образовательную ситуацию, актуализируя субъектность всех участников образовательного процесса. Здесь участники образовательной деятельности могут создавать собственное, уникальное «живое знание». А способность к такому производству является «знанием о знании» и входит в состав образовательной компетенции.

Новый образовательный стандарт начального образования включает «Программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». Она направлена на «обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества» [9]. Выполняя культурные функции, школьная библиотека способствует ознакомлению с общечеловеческими ценностями мировой культуры, духовными ценностями отечественной культуры, нравственно-этическими ценностями народов России и мира; формированию потребности в самореализации в образовательной и творческой деятельности; развитию коммуникативных навыков, навыков самоорганизации; расширению опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром, воспитание основ правовой, эстетической, физической и экологической культуры.

В Федеральном стандарте определены материально-технические условия реализации основной образовательной программы, в частности наличие школьных библиотек, позволяющих получать, создавать и использовать информацию различными способами (поиск информации в сети Интернет, работа в библиотеке и др.) [9]. Такая библиотека может поддерживать и развивать творческие способности школьников с использованием ими новейших технологий (социальных сервисов Веб 2.0), осуществляя поддержку проектной деятельности учителей-предметников, самостоятельные учебные исследования. Развитие социальных сервисов Веб 2.0, стремительное освоение их возможностей подростками, инициируют развитие новых форм деятельности школьной

библиотеки, заставляет библиотекаря обучаться тому, как их можно использовать в традиционных и нетрадиционных формах работы с книгой и другими ресурсами, давая возможность участникам педагогического сообщества (учителям, учащимся, родителям) участвовать в изменениях библиотеки. Пользователи библиотеки школы – учащиеся и учителя при необходимом материально-техническом обеспечении смогут не только активно использовать предоставляемую информацию, но и сами производить информацию, создавать собственные цифровые ресурсы.

В Стандарте указано, что библиотека образовательного учреждения должна быть укомплектована печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем учебным предметам учебного плана, а также иметь фонд дополнительной литературы, включающий детскую художественную и научно-популярную литературу, справочно-библиографические и периодические издания, сопровождающие реализацию основной образовательной программы начального общего образования [9]. Образовательное учреждение должно также иметь доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных ЭОР.

Однако в настоящее время состояние большинства школьных библиотек в России плачевно, требования к ним не стандартизованы, финансирование недостаточно. Для реализации образовательных стандартов необходимо изменить школьную библиотеку, включить ее в информационную среду школы, обеспечить доступ к информационным объектам, в том числе цифровым документам, информационным источникам и инструментам. Локальные сети образовательных учреждений должны объединить компьютеры, находящиеся в библиотеках и учебных классах, с домашними компьютерами и мобильными технологиями учителей, школьников и их родителей. Реальная информатизация учебного процесса и его эффективность зависят от учителя, от библиотекаря зависит накопление и формирование фонда информационных ресурсов, хранение, обработка, информирование, организация услуг и поддерживающей деятельности всех участни-

ков педагогического процесса вне зависимости от места его нахождения.

Для формирования метапредметных компетентностей школьников необходимо обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач. Тогда работа педагогов и библиотекарей позволит организовать учебный процесс, который содержит результаты реальной деятельности учащихся по осмыслению содержания образования. Созданные информационные продукты в полном объеме будут понятны только данной аудитории учащихся, они имеют свой контекст, ориентированы на определенную субкультуру, отражают личностные пристрастия к тем или иным событиям, что производит их уникальное смысловое наполнение. Этих возможностей лишено традиционное содержание образования.

В ряде передовых в области технологических инноваций и экономически развитых стран осознают чрезвычайную важность свободного доступа к знаниям для равного роста всех сообществ, обществ, культур и народов. Государственное финансирование получают проекты и программы поддержки образовательных и культурных инициатив, связанных с созданием новых знаний и открытостью информации в библиотеках, особое внимание при этом уделяется именно библиотекам образовательных учреждений. Из пространства, где хранятся книги, проводятся занятия по привитию любви детей, подростков и молодежи к чтению печатных источников информации, библиотека становится виртуальной, ее функции значительно расширяются до междисциплинарных сетевых сообществ, включающих электронные собрания ресурсов, он-лайн обу-

2. Дейнеко, И. Новая роль библиотекаря в новой библиотеке [Текст] / И. Дейнеко // Библиотека в школе, 2009. - № 9 / 10. - С. 14-20.
3. Законодательное обеспечение деятельности библиотек общеобразовательных учреждений в сфере духовно-нравственного воспитания детей: материалы парламентских слушаний [Электронный ресурс] / Государственная дума. - Режим доступа : [www.duma.gov.ru /index.jsp?l=1](http://www.duma.gov.ru/index.jsp?l=1).
4. Изучение знаний и умений учащихся в рамках международной программы PISA : общие подходы [Электронный ресурс] // Программа международной оценки обучающихся : мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. - Режим доступа : http://www.ceteroco.fromru.com/pisa/pisa_part.html
5. Лау, Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [Электронный ресурс] / Х. Лау; пер. с англ. С. Сорокина. - Режим доступа : <http://www.ifap.ru>.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] / Д. Медведев. - Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>.
7. Олефир, С. В. Современная школьная библиотека в контексте проекта стратегии «Наша новая школа» / С. В. Олефир // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. - № 1. – С. 109-118.
8. Сметанникова, Н. Н. Значение чтения для решения задач образования [Текст] // Homo legens. – Вып. 2. – М., 2000. – С. 150-156.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.
10. Хуторский, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному?: пособие для учителя [Текст] / А. В. Хуторский. – М.: изд-во Владос-Пресс, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).
11. Ястребцева, Е. Н. Меняющиеся место и роль школьной библиотеки [Электронный ресурс] / Е. Н. Ястребцева // Вопросы информатизации образования: научно-практический электронный альманах. Вып. 15. - Режим доступа: <http://npstoik.ru/vio>.

УДК 37.018.26
ББК 74.205

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Журба Н. Н.

Аннотация. В статье рассматриваются проблема взаимоотношений семьи и школы с точки зрения историко-педагогического аспекта, особое внимание уделяется теоретическим подходам к планированию, организации и реализации взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания.

The problem of mutual relations of a family and school from the historical-pedagogical point of view are considered in the article, the special attention is given to theoretical approaches of planning, organisation and realisation of schools and families cooperation in the process of education.

Ключевые слова: системно-комплексный и социально-ориентированный подход, система воспитательной работы, родительский всеобуч, педагогическая культура родителей, эффективность взаимодействия, воспитывающая среда, субъект – объектный характер.

The system-complex and socially-focused approach, system of educational work, parents training, pedagogical culture of parents, efficiency of the cooperation, the bringing up environment, the subject-objective character.

Проблема взаимоотношений семьи и школы - относительно молодая проблема в педагогике. До 20 века в зарубежной и русской педагогике существовало четкое разделение воспитания семейного и воспитания в учебном заведении. В сфере семейного воспитания создавались педагогические труды рекомендательного характера по воспитанию детей в семье. Проблемы семейного воспитания рассматривали в своей педагогической деятельности Дж. Локк, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци Ж.-Ж. Руссо и т.д. Педагогические труды содержали в себе теоретически обоснованные авторами рекомендации для родителей по воспитанию детей и были призваны решать задачу просвещения родителей в сфере воспитания.

Параллельно развивались педагогические идеи воспитания в учебных заведениях. К. Д. Ушинский одним из первых ввел в педагогику понятие коллектива воспитателей, как средства нравственного воспитания ребенка. Н. И. Пирогов выдвинул идею гармонического единства действий главных деятелей воспитания. Именно в гармоническом единстве Н. И. Пирогов видел условие «успеха педагогики». Н. И. Пирогов первым поднял вопрос о гармонизации влияющих на ребенка воздействий со стороны воспитателей. Проблемы семейного воспитания, пропаганда педагогических знаний среди родителей являлись основными направлениями педагогической деятельности П. Ф. Лестгафта.

На рубеже 19 и 20 веков впервые появляется идея взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания ребенка. К. Н. Вентцель наряду с проблемами семейного воспитания, просвещения родителей поднимает проблему связи школы с родителями. Созданная им школа «Дом свободного ребенка», где родители заменяют учителей, является первой попыткой реализации идеи взаимодействия школы и семьи.

После революции 1917 года внимание педагогов направлено на решение проблемы построения взаимосвязи между школой и семьей. Н. К. Крупская была одним из первых педагогов, пропагандирующих идею тесного взаимодействия школы с семьей. Н. К. Крупская поставила вопрос о педагогической грамотности родителей и о приоритетной роли школы в решении этого вопроса. Школа была призвана осуществлять педагогическое руководство семейным воспитанием.

А. С. Макаренко, принимая идею педагогического руководства семейным воспитанием со стороны школы, утверждал, что речь, в этом случае, идет о просветительских, методических, ресурсных и т.д. возможностях педагогического руководства, а не о том, что школа выступает по отношению к семье в роли некоего контролера. В то же время А. С. Макаренко го-

В. А. Караковский, руководствуясь в организации воспитательного процесса в школе принципами комплексного подхода, отдельно рассматривает взаимодействие школы и семьи, как часть системы воспитательной работы школы. В. А. Караковский выделяет ряд наиболее актуальных проблем семейного воспитания и взаимодействия семьи и школы, повышения уровня педагогической грамотности родителей, создания единого коллектива воспитателей. В. А. Караковский анализирует различные формы работы школы с семьей, излагает практические наработки по организации, проведению и анализу результатов этой работы. Залогом успешной работы школы и семьи В. А. Караковский считает хорошую взаимную информированность. Им была предложена программа по обмену информацией между семьей и школой.

И. В. Гребенников выделил принципы работы по повышению педагогической культуры родителей, содержание взаимодействия школы и семьи, формы организации этого взаимодействия. Под педагогической культурой родителей И. В. Гребенников понимает такой уровень педагогической подготовки родителей, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания детей. При организации педагогического просвещения родителей со стороны школы И. В. Гребенников ориентируется на системно-комплексный подход.

К. Е. Егощев, Г. М. Миньковский определяют условия эффективности взаимодействия школы и семьи в рамках повышения педагогической культуры родителей. Такими условиями, по мнению авторов, являются: сотрудничество (взаимопонимание), контроль (взаимоконтроль), восприятие педагогической культуры (педагогический всеобуч). Соблюдение выделенных условий позволяет избежать противоречий в системе ценностных ориентации школы и семьи.

В рамках социально-педагогической теории, нашедшей отражение в трудах В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульfoва, В. В. Дружинина, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, М. М. Плоткина, В. Д. Семенова и др., школа и семья рассматриваются как части окружающей ребенка среды, оказывающие на него воспитательные воздействия. Кроме этих двух социальных институтов на ребенка оказывают воздействие другие фак-

торы окружающей среды. И все существующие факторы в совокупности формируют личность ребенка.

В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин разрабатывают проблему создания единой воспитывающей среды в микрорайоне. В рамках решения этой проблемы и осуществляется взаимодействие семьи и школы. Взаимодействие семьи и школы является лишь частью всех возможных контактов этих социальных институтов. Авторы проводят мысль о единой направленности деятельности всех возможных субъектов воспитания и в тоже время о специализации функций профессионально-педагогических и общественных воспитательных институтов.

Б. З. Вульфовым, Л. И. Новиковой, В. Д. Семеновым акцентируется внимание на построении взаимодействия школы с окружающей её социальной средой, в частности с родителями. Направленностью этого взаимодействия является создание единой воспитательной среды для ребенка.

В. Н. Гуров выдвигает идею школы как организационного, методического центра всей воспитательной работы в микрорайоне. Специалисты школы проводят социально-педагогический анализ особенностей семей школьников, исследует потенциальные воспитательные возможности семей и окружающей среды, планирует и организует различную совместную деятельность детей и родителей на базе школы, во внешкольных учреждениях. В рамках дифференцированного подхода осуществляет коррекционное влияние на различные категории семей. Основная нагрузка в построении взаимодействия между школой и семьей, другими социальными институтами, в модели В. Н. Гурова, ложится на социальных педагогов.

Л. И. Маленкова разработала цели, задачи, содержание, конкретные формы взаимодействия школы и семьи и методические рекомендации по организации такого взаимодействия. Предложенная Л. И. Маленковой система взаимодействия школы и семьи имеет воспитательную направленность, то есть взаимодействие осуществляется в процессе воспитания, по поводу воспитания и для повышения эффективности как школьного, так и в семейного воспитания. Но при организации взаимодействия с семьей школа ориентируется на собственные

представления о воспитательных потребностях семьи.

Интересен практический опыт Ю. П. Азарова, А. С. Белкина, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, Н. Е. Щурковой в организации, проведении различных форм взаимодействия, выборе и применении методов и приемов реализации взаимодействия педагога и семьи.

На основании проведенного анализа можно выделить несколько подходов к организации взаимодействия школы и семьи, сложившихся в педагогике к концу 20 века. Выделенные теоретические подходы представлены в таблице 1.

Из данных таблицы видно, что во всех трех подходах взаимодействие школы и семьи носит субъект-объектный характер, при котором школа является субъектом реализуемой деятельности, а семья воспринимается как объект направленных на него воздействий. Такая трактовка взаимодействия школы и семьи исходит из того, что во всех трех подходах школа при планировании и организации работы с семьей опирается на собственные представления и потребности в данной сфере. И даже при социально-ориентированном подходе, когда со стороны школы учитываются особенности контингента родителей, то это делается с целью получения информации о возможностях использования школой имеющихся у родителей ресур-

сов для решения собственных воспитательных задач.

Каждый из выделенных подходов имеет свою специфику в реализации взаимодействия школы и семьи. При воспитании родителей школа берет на себя функцию педагогического руководства воспитанием в семье. Данная функция заключается в том, что в процессе педагогического просвещения родителей школа осуществляет коррекцию семейного воспитания на основании сложившихся в педагогической науке представлениях о норме семейного воспитания.

Реализация педагогического просвещения родителей основывается на разработанные в педагогике методические рекомендации, включающие в себя содержание проводимой с родителями работы, формы организации данной работы, рекомендации по планированию и организации взаимодействия школы с семьей.

При планировании и организации взаимодействия с семьей школа долгое время ориентировалась на собственное представление о воспитательных потребностях семьи, так за школой закреплялась на идеологическом уровне приоритетная позиция в сфере воспитания детей и их родителей.

Таблица 1

Теоретические подходы к организации взаимодействия школы и семьи, сложившиеся в процессе развития педагогики

Название подхода	Представители	Основные положения
«Воспитание родителей»	К. Е. Егощев, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Г. М. Миньковский, И. С. Марьенко и др.	- Субъект-объектный подход школы к семье в процессе взаимодействия; - Педагогическое руководство школой воспитанием в семье; - Ориентация школы в планировании и организации работы с семьей на собственное представление о воспитательных потребностях семьи.
Системно-комплексный подход	Ю. К. Бабанский, И. В. Гребенников В. Н. Гуров, В. А. Караковский, И. С. Марьенко, М. М. Поташник и др.	- Субъект-объектный подход школы к семье в процессе взаимодействия; - Подчинение цели работы с родителями общешкольным воспитательным целям; - Ориентация школы в работе с родителями на воспитательные потребности школы
Социально-ориентированный подход	В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, В. Д. Семенов, В. А. Сухомлинский, М. М. Плоткин, С. Т. Шацкий и др.	- Субъект-объектный подход школы к семье в процессе взаимодействия; - Создание единого воспитательного пространства школа-среда;

		- При планировании и организации работы с семьей ориентация школы на особенности контингента родителей и специфику окружающей среды.
--	--	--

В рамках системно-комплексного подхода цели, а значит и содержание и формы взаимодействия школы с родителями подчиняются целям общешкольной воспитательной системы. Необходимым условием реализации системно-комплексного подхода к организации взаимодействия школы и семья является существование единой школьной воспитательной системы. В рамках этого подхода работа школы с родителями взаимосвязана с другими видами воспитательной деятельности, представляющими систему воспитательной работы школы, призванную комплексно воздействовать на ребенка. В рамках этого подхода работа с родителями носит системный характер, но призвана решать больше воспитательные проблемы школы, чем семьи. Системно-комплексный подход предполагает активное включение родителей в совместную деятельность со школой, что позволяет комплексно решать воспитательные задачи школы в отношении ребенка.

Основным положением при реализации социально-ориентированного подхода является создание единого воспитательного пространства школа-среда. Семья в рамках этого подхода воспринимается как часть среды, имеющая положительную, нейтральную или отрицательную воспитательную направленность. Социально-ориентированный подход предполагает использование положительных влияний семьи и купирование отрицательных. При этом взаимодействие осуществляется не только в пространстве «школа-семья», но и в пространстве «школа – общество», «школа – клуб по месту жительства», «клуб по месту жительства – семья» и пр. В рамках этого подхода с учетом специфики среды, окружающей школу, формируются воспитательные комплексы школа – среда. Особенности среды, окружающей школу, предполагают постановку определенных задач по воспитанию ребенка, определяют предпосылки для реализации тех или иных видов деятельности. Взаимодействие школы и среды, в том числе и семьи, во много носит прагматический характер, так как имеет направленность на использование, имеющихся у

среды (семьи) резервов для решения воспитательных задач, поставленных школой.

В педагогической периодической печати по исследуемой проблеме за последние четыре года отражается становление нового подхода к реализации взаимодействия школы и семьи. Сущность этого подхода заключается в понимании основной задачи школы в работе с родителями, в создании условий для актуализации воспитательного потенциала семьи, что позволит семье самостоятельно и эффективно разрешать существующие в семейном воспитании проблемы. Данного подхода придерживаются следующие педагоги: З. П. Бушмина, Т. В. Лодкина, И. В. Мешкова, Н. А. Рыбакова и др. Данный подход недостаточно подкреплен теоретическими разработками и содержат описание существующей практики взаимодействия школы и семьи.

Таким образом, нами конкретизированы теоретические подходы к планированию, организации и реализации взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания: «воспитание родителей», системно-комплексный, социально-ориентированный. Формирование этих подходов происходило на разных временных этапах развития педагогической науки и отвечало существующим в обществе и педагогике потребностям. Изменения в стране привели к изменению потребностей в сфере взаимодействия школы и семьи. В итоге реализация взаимодействия в рамках теоретически выверенных подходов стала затруднительной. Сохранившиеся на практике подходы можно лишь условно причислить к выделенным нами. А новые, формирующиеся подходы к взаимодействию школы и семьи носят характер опытной работы и пока не имеют теоретической разработки.

Итак, несмотря на существование теоретических разработок по решению проблемы взаимодействия школы и семьи и наличия опыта реализации этих разработок на практике, на сегодняшний момент существует необходимость в новых педагогических исследованиях по заявленной проблеме.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Комплексный подход в воспитательной работе с подростком [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1979. – 116 с.

2. Белкин, А. С. Знаете ли вы своего ребенка? [Текст] / А. С. Белкин. – М. : Педагогика, 1986. – 82 с.

3.

Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса [Текст] / А. С. Макаренко // Соч. : в 8 т. – М. : Просвещение, 1983. – Т. 1. – С. 267-330

4. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения [Текст] / С. Т. Шацкий // В 2-х т. – М.: Просвещение, 1980.

УДК 373.2+378.091.398
ББК 74.100+74.584

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ) В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Емельянова Л. А.

Аннотация. В данной статье обоснована актуальность системы формирования профессиональной готовности педагогов к работе в условиях интеграции ВИЧ-инфицированных детей в образовательную среду. Рассмотрено состояние проблемы интеграции в теории и практике образования.

In this article, the urgency of the formation of professional readiness of teachers to work in terms of integration of HIV-infected children in the educational environment is justified. Reviewed the status of integration of problems in the theory and practice of education.

Ключевые слова: профессиональная готовность, система, интеграция, интегрированное (инклюзивное) образование, дети с ограниченными возможностями.

Professional readiness, system, integration, integrated (inclusive) education, children with disabilities.

В настоящее время процесс интеграции детей с ограниченными возможностями, а к ним относятся и дети, затронутые эпидемией ВИЧ/СПИДа, в среду является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Однако проблемы интеграции инвалидов все еще не являются предметом специального исследования.

Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число людей с ограниченными возможностями в мире достигает 13 %, причем в России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в два раза. Отдельно стала выделяться проблема такого заболевания, как ВИЧ / СПИД. О востребованности названной проблемы могут свидетельствовать и результаты проведенного нами анализа научной литературы [7]. Если вопросам интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду в педагогике уделялось и уде-

ляется значительное внимание, то возможность обеспечения готовности детей ВИЧ-инфицированных к инклюзивному обучению разработана недостаточно и требует более глубокого, обстоятельного изучения.

Системный анализ роли педагога в успешной интеграции ВИЧ-инфицированных детей позволил выявить противоречия между объективной необходимостью специальной подготовки педагога к работе с ними и отсутствием научно обоснованных и апробированных на практике организационных форм, содержания работы, условий и способов её осуществления, технологии подготовки педагога к этой деятельности, а также недостаточно полным и систематизированным комплексом дидактически обоснованных описаний практики работы образовательных учреждений в этом направлении.

Чтобы обеспечить готовность педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду, нужно подробно изучить и обосновать данный процесс: определить его компоненты, охарактеризовать их, проследить, как они взаимодействуют между собой, каким образом должны быть упорядочены и организованы, чтобы составлять некую управляемую устойчивую определенность, функционирование которой позволит достичь поставленной цели. Другими словами, этот процесс должен быть систематизирован.

Разработка в нашем исследовании системы формирования готовности педагогов к обучению детей ВИЧ-инфицированных опирается на современные теории педагогики. К ним относятся, во-первых, теория развивающего обучения, обоснованная в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Н. А. Менчинской, Д. Б. Эльконина и др., согласно которой обучение и развитие составляют систему диалектически взаимосвязанных сторон одного

процесса. А во-вторых, мы используем теорию личностно ориентированного обучения, в котором создаются условия для развития и становления личности, реализации ее внутренних ресурсов (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.).

Следующим этапом нашего исследования стал выбор и обоснование теоретико-методологических подходов системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных). Рассматривая данный процесс как сложное и многоаспектное явление, считаем необходимым изучить его с разных позиций. Для этого обратимся к понятию «подход».

«Методологический подход» - принципиально методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования». Теоретико-методологическую основу системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) составляют системный и деятельностный подходы. Основанием для такого вывода служат сущностные характеристики и содержание выделенных подходов.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.

Представителями системного подхода являются В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, А. Г. Спиркин, Э. Г. Юдин; в педагогике: Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Л. Г. Викторова, Т. А. Ильина, Ю. А. Конаржевский, А. Г. Кузнецова, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Сериков, В. А. Сластенин, В. А. Якунин и др.

Цель применения системного подхода в нашем исследовании состоит в разработке системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных)...

Под системой понимается:

- комплекс взаимодействующих элементов;
- упорядоченное множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство;

– целеустремленная целостность взаимосвязанных элементов, имеющая новые интегративные свойства, отсутствующие у каждого из них, связанная с внешней средой.

В качестве рабочего определения системы примем второе, т. е. будем рассматривать систему формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных), как упорядоченное множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство.

Раскроем основные положения системного подхода в применении к нашему исследованию:

– обеспечение формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) является системой, т.е. необходимо выявление всех системных свойств данного объекта;

– система формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) есть элемент метасистемы обучения;

– данная система, как и любая другая, имеет определенную структуру и характеризуется целостностью. Основным элементом системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных), составляющим ее компоненты, является действие субъекта обучения; системообразующим фактором системы выступает цель - формирование готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных);

– следует учитывать предельные возможности данной системы, они касаются знаний, умений, навыков и уровня развития педагогов, на которые система влияет в процессе реализации. Однако в процессе прохождения этапов развития система формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) может расширять свои потенциальные возможности.

Результат применения системного подхода в нашем исследовании заключается в том, что, выступая как мыслительный процесс исследователя и его результат, системный подход ре-

лизуется в системном изучении системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных)...

Системный подход обеспечивает общее направление научного познания в исследовании, не раскрывая особенностей взаимодействия преподавателя и слушателей. Для этой цели нам необходим деятельностный подход, который представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.

Деятельностный подход разработан в трудах А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Чунаева и др.

Цель применения деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в изучении системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) как вида деятельности, что позволяет раскрыть его педагогическую сущность, структуру, особенности организации. Согласно деятельностному подходу в результате усвоения, организованного под руководством преподавателя в процессе формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных), обучаемый приобретает знания, т.е. усваивает учебный материал, необходимый для овладения профессиональными умениями, заданными целями обучения, и развивается, т.е. формируется готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Раскроем основные положения деятельностного подхода в применении к нашему исследованию:

1. Система формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) как деятельность преподавателя и слушателей, связанная с учебой, т.е. ее можно отнести к подвидам трудовой деятельности.

2. Центральным компонентом системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) как вида деятельности является цель, состоящая для препода-

вателя в наиболее эффективной организации данного процесса; а для слушателей в необходимости воспринять, осознать, запомнить учебный материал и научиться применять его в различных контекстах.

3. Система формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья как деятельность имеет микро- и макроструктуру. В микроструктуру входят действия: восприятие, осознание, запоминание и применение; и операции: анализ, синтез, оценка, рефлексия, индукция, дедукция и т.д. Макроструктура (по А. Н. Леонтьеву) включает: мотив, указанную выше цель, ее декомпозицию на подцели, процесс усвоения, составными частями которого является цепочка действий, и результат, представленный в виде формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Результат применения деятельностного подхода в нашем исследовании заключается в рассмотрении системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) как деятельности, основной компонент которой - формирование готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обозначенные системный и деятельностный подходы составляют исследовательскую базу нашей работы, позволяющую определить основные научные положения по изучаемой проблеме системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных), и охарактеризовать ведущие направления ее исследования в теоретической деятельности, приводящей в заключение к разработке системы.

Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьезной специальной подготовки педагогов и психологов системы образования к работе в условиях интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ. Проведен-

ный нами анализ образовательных программ показал, что педвузы и педагогические колледжи не владеют сегодня технологиями подготовки к работе в условиях инклюзивного образования ни воспитателей, ни учителей массовой школы, ни специальных педагогов разных специальностей. Данный факт находит свое отражение в вопросе осведомленности педагогов о ВИЧ-инфекции. Об этом свидетельствуют результаты, проведенного нами исследования [7]. Реализация новых концептуальных подходов возможна при условии существенного повышения уровня педагогической культуры, профессионализма и личной ответственности педагога. В связи с этим остро встает вопрос о готовности педагога к работе с детьми-инвалидами.

Готовность является аспектом квалификации, значит, формирование готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования возможна в процессе повышения квалификации при обучении по программе дополнительного образования.

Анализ теоретических подходов В. А. Сластенина и В. В. Серикова к данному понятию позволяет выделить общие положения. Готовность - это система знаний, умений и навыков; мотивационно-ценностное отношение к работе с детьми; постоянное самосовершенствование необходимых личностных качеств; способность самостоятельно строить методику работы с детьми, используя новые технологии; самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации; рефлексия своего личностного и профессионального поведения. Исходя из этого, мы выделяем следующие содержательные компоненты готовности педагогов к работе с детьми, затронутых эпидемией ВИЧ/СПИД: система знаний о ВИЧ-инфекции, а также связанных с профессиональной деятельностью; мотивационно-ценностное отношение к работе с детьми-инвалидами; способность самостоятельно строить методику работы с детьми, используя новые технологии.

Рассматриваемая нами система готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду относится к социальным системам, для которых будут характерны следующие признаки:

– целостность - система состоит из компонентов, но она не является простой их сум-

мой, а представляет собой органическое единство, внутри которого существует четкая взаимосвязь и взаимодействие;

– структурность - наличие упорядоченных связей и отношений совокупности элементов, обусловленных местом каждого элемента в системе;

– иерархичность, то есть любая система может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать как элементы в качестве системы более низкого порядка;

– динамизм. Любая система имеет свою историю. Развиваясь во времени, система проходит определенные этапы, для каждого из которых характерны свои особенные специфические свойства системы;

– открытость. Система может адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности.

– взаимодействие с внешней средой, с системами более высокого порядка. Ни одна система не может существовать сама по себе.

– управляемость. Наличие управления в системе делает необходимой постановку в процессе анализа и разработки понятия цели, целесообразности, характера систем, их связей и поведения. В связи с управлением и необходимостью целесообразного характера поведения систем во многих случаях возникает проблема соотношения функционирования и развития.

Рассматривая проблему готовности педагогов к обучению детей ВИЧ-инфицированных в условиях интеграции в образовательную среду, мы будем руководствоваться определением Н. В. Кузьминой, которая под системой понимает совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [3]. Данная формулировка позволяет нам определить основные компоненты системы.

В соответствии с рассмотренными общими признаками системы и на основании определения педагогической системы Н. В. Кузьминой, мы предлагаем под системой формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду, понимать совокупность

взаимосвязанных целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, развития педагогов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование готовности педагогов к работе с ВИЧ-инфицированными детьми. В соответствии с данным определением названная система будет включать в себя следующие компоненты: целевой, управленческий, содержательный, организационный и результативный. Рассмотрим компоненты предлагаемой системы.

Целевой компонент рассматриваемой системы определяет назначение системы, а также содержание и структурные связи остальных ее компонентов. Целью функционирования системы является формирование готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду на основе взаимодействия групп доминантных профессионально значимых качеств и качеств менее выраженных.

Следующим компонентом предлагаемой является управленческий. Теория управления педагогическими системами в нашей стране интенсивно разрабатывалась В. И. Загвязинским, В. С. Лазаревым, Л. И. Фишман и др. Согласно данной теории к основным управленческим функциям относятся: планирование, организация, руководство и контроль.

Содержательный компонент системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду представлен составляющими профессиональной деятельности учителя: организаторской деятельностью, конструктивной, проектировочной, гностической и коммуникативной деятельностью [3]. Данный компонент системы позволяет включить в процесс подготовки педагогов виды деятельности, характерные для рассматриваемых групп профессионально значимых качеств.

Организационный компонент системы включает формы, методы и средства формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду. В соответствии с существующими классификациями нами были

определены следующие формы организации рассматриваемого процесса: индивидуальные (учебные игры, дискуссии, творческие работы и т. д.), групповые (групповая познавательная деятельность, имитационные игры, театрализация и т. д.) и массовые (творческие и учебно-методические семинары, коллективная творческая деятельность крупных форм и т. д.). В качестве методов формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду использовались репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские методы и методы самостоятельной работы слушателей. Средства достижения поставленной цели представлены современными средствами обучения и воспитания, а также достижениями педагогической науки.

Результативный компонент разработанной системы позволяет диагностировать достижение поставленной цели. Нами были выделены и подтверждены группой экспертов критерии сформированности готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду. К ним мы отнесли: системность профессионально значимых качеств, мотивацию профессиональной деятельности, ответственность принятия решений.

Таким образом, рассмотренные компоненты раскрывают содержательную новизну описываемой системы формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Личностно-ориентированное образование [Текст] : учеб. пособие / Под. ред. Л. М. Кустова. - Челябинск : ЧИРПО, 2003. - С. 70 – 81.
2. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. - М. : АПО, 2002. - С. 43.
3. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его лично-

сти [Текст] / Н. В. Кузьмина. - Л. : изд-во ЛГУ, 1967. - 183 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. - М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. - 608 с.

5. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технология [Текст] : монография / В. В. Сериков. - М. : Terra-Спорт, 2000. - 272 с.

6. Слостенин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе : содержание, структура, функционирование /

В. А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М., 1982. - С. 14-28.

7. Емельянова, Л. А. Формирование профессиональной готовности педагогов к работе с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ/СПИД, в системе повышения квалификации [Текст] / Л. А. Емельянова // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики : материалы II межрегиональной научно-практической конференции : В 3 ч. - Челябинск : изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2010. - Ч. 3. - С. 162-167.

УДК 373.31
ББК 74.202.4

ГОТОВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Беляева Е. Б.

Аннотация. В статье рассматриваются психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста, их способность усваивать иностранные языки в данном возрасте, а также более подходящие средства обучения иностранному языку в начальной школе, необходимость подготовки учителей для работы с обучающимися игровыми программами в начальной школе.

Psycho-physiological characteristics of the primary schoolboys are considered, their ability to study foreign languages, and appropriate means of foreign language's teaching in the primary school are analyzed.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психофизиологические особенности, обучение иностранному языку в начальной школе, компьютерная игра, подготовка учителей к работе с обучающимися компьютерными программами.

Primary school age, psycho-physiological characteristics of the primary schoolchildren, teaching of the foreign languages in the primary school, teaching computer game.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Он охватывает период жизни ребенка с семи до десяти-одиннадцати лет. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, а так же у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и полного среднего образования. А. В. Петровский полагает, что «хронологические вехи и психологические особенности младшего школьного возраста также нельзя считать неизменными» [5, с. 69]. С научной точки зрения роль младшего школьного возраста в психологическом развитии ребенка может меняться в зависимости от изменения целей и значения начального обучения. Наиболее ха-

рактерная черта периода с семи до десяти лет состоит в том, что в этом возрасте дошкольник становится школьником. Это переходный период, когда ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника [5, с. 69]. Е. А. Донченко считает, что «школьное детство начинается с критического, или переломного периода, который традиционно называется кризисом семи лет» [3, с. 119]. Как и любое переходное состояние, данный возраст богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно улавливать и поддерживать. Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются именно в младшем школьном возрасте. Активно развиваются процессы памяти, восприятия, внимания, воображения, мышления.

По словам А. В. Петровского, «продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения» [5, с. 89]. Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение материала при расчленении его на части, часто не совпадающие со смысловыми единицами. Смысловая группировка материала, сопоставление его отдельных частей, составление плана первоначально формируются у младших школьников как приемы произвольного запоминания. Но когда дети хорошо овладевают ими, психологическая роль этих приемов существенно меняется: они становятся основой развитой произвольной памяти, которая выполняет сложные функции в процессе усвоения знаний, как в конце начального обучения, так и в последующие годы [5, с. 89]. Однако, как утверждает А. В. Петровский, «происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Возможности произвольной памяти, опирающейся на логические приемы, должны всесторонне использоваться на начальном обучении. В этом заключен один

из основных резервов совершенствования памяти в процессе обучения» [5, с. 91].

Развитие отдельных психических процессов осуществляется на протяжении всего младшего школьного возраста. Созревание коры больших полушарий в младшем школьном возрасте и совершенствование внутрикоркового взаимодействия проявляются в изменении процесса восприятия. Специализация проекционных, заднеассоциативных и переднеассоциативных областей в осуществлении операций сенсорного анализа, запечатлевания, опознавания, классификации обеспечивает высокую разрешающую способность перцептивной функции, возможность восприятия новых сложных объектов и выработку соответствующих эталонов, что способствует значительному обогащению индивидуального опыта. Этап перехода системы восприятия на другой уровень организации рассматривается как важный период развития информационных процессов, составляющих основу познавательной деятельности.

Особенности познавательной деятельности на данном этапе развития во многом определяются спецификой мозговой организации внимания, которая на протяжении младшего школьного возраста претерпевает значительные изменения.

Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах. Во 2-3 классах многие учащиеся уже обладают произвольным вниманием, концентрируя его на любом материале, объясняемом учителем или имеющемся в книге [5].

Младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления и умственной деятельности. Этот аспект доказали в своих работах такие ученые как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов и др.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов считают, что умственное развитие школьников, в конечном счете, определяется содержанием усваиваемых ими знаний. Именно факт усвоения ребенком определенных знаний является наиболее существенным показателем его интеллектуальных возможностей. Однако, эти возможности, нужно выявить и установить, во-вторых,

закрепить и превратить в реальные умственные способности ребенка [8, с. 4].

Обучение иностранному языку детей младшего школьного возраста должно быть ориентировано на психофизиологические возрастные особенности детей. Длительность сенситивного, т. е. наиболее благоприятного для начала изучения иностранного языка, периода психологи (Л. С. Выготский, С. И. Рубинштейн, Б. Уайт, Дж. Брунер) определяют с 4 до 8 лет. Физиологи (В. Пенфильд, Р. Робертс) считают, что существуют биологические часы мозга, также как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции ребенка. Ребенок до 9 лет - специалист во владении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспособливаться к новым условиям. После 10 лет ребенку приходится преодолевать множество дополнительных препятствий. Мозг ребенка имеет специализированную способность усвоения языка, но с возрастом она уменьшается. Быстрота и прочность запоминания иноязычного материала в этом возрасте объясняется как преобладанием механизмов долговременной памяти, так и наличием импринтинга (впечатывание материала в сознание при условии наличия необходимого стимула и мотивации) [8].

В первую очередь они воспринимают то, что наглядно и вызывает непосредственный эмоциональный отклик. Поэтому в процессе обучения предлагается использовать яркие картинки и необычные ситуации. Однако учитель должен стремиться и к тому, чтобы дети четко воспринимали и менее увлекательный материал; для этого им нужно специально указывать, на что обратить внимание [8].

Нужно постепенно приучать учеников быть внимательными и по отношению к тому, что не является занимательным. Если этого не делать, то у детей вырабатывается привычка быть внимательными только к внешне привлекательному и у них не развиваются волевые качества личности. При обучении аудированию, чтению и письму старайтесь ставить учащихся в условия, требующие от них постоянных упражнений в тренировке произвольного внимания, волевых усилий для сосредоточивания.

Память младших школьников при обучении иностранному языку достаточно развита,

так как уже не только с помощью взрослых, но и сами они способны ставить перед собой мнемонические задачи (запомнить что-либо). Однако легко и прочно дети запоминают то, что их особенно поражает, что отвечает их интересам. Учитывая эту возрастную особенность, учитель должен организовывать тренировку учащихся в употреблении лексического и грамматического материала в таких ситуациях, которые связаны с их интересами и позволяют создавать мотивы для общения, для взаимодействия учащихся между собой. Это позволит детям усваивать языковой материал и способы действий с ним непроизвольно, без видимых усилий с их стороны.

Вместе с тем нужно развивать у учащихся способность к сознательному управлению памятью, т. е. специально обращать их внимание на то, что надо запомнить. Так, дети должны специально запомнить транскрипционные значки, написание букв, правила чтения, исключения из этих правил и т. д. [8].

Второклассники уже могут анализировать предметы и явления, не прибегая к практическим действиям, что свидетельствует о развитии словесно-логического мышления. Способность учащихся самостоятельно анализировать языковые явления, рассуждать, делать выводы и умозаключения учитель может развивать, например, во время ознакомления детей с грамматическим материалом, используя прием проблемных ситуаций. Осознанное применение детьми знаний и усвоенных способов действий в самостоятельной речевой деятельности на уроках иностранного языка также будет способствовать развитию их словесно-логического мышления.

Установлено также, что ребенок овладевает вторым языком легче, чем взрослый, только в условиях жизненно важного для него общения, источником которого для данного возраста является обучающая игра. Интерес к возможности реального включения в новую игру обеспечивает истинную внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка детьми.

В «Большой энциклопедии» игра рассматривается как «занятие, не имеющее практической цели и служащее для развлечения и забавы, а также применения на практике некоторых искусств (игра на сцене, игра на музыкальном инструменте)» [1].

Игровая деятельность является ведущей для ребенка от 3 до 8 лет и ее значение не утрачивается в начальной школе. Хотя ведущим видом деятельности становится учебная, она, тем не менее, в этот период тесно связана с игрой. Однако младшие школьники уже понимают условность игры и поэтому допускают в играх известную снисходительность в отношении к себе и к своим товарищам.

В этом возрасте распространены подвижные игры. Дети с удовольствием играют с мячом, бегают, лазают, то есть те игры, в которых требуется быстрота реакций, сила, ловкость. В таких играх обычно присутствуют элементы соревнования, что очень привлекает детей.

У детей этого возраста наблюдается интерес к настольным играм, а также дидактическим и познавательным. В них имеются следующие элементы деятельности: игровая задача, игровые мотивы, учебные решения задач [8].

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства. В учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [8].

Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов младших школьников, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность; воспитанию чувства коллективизма. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей; учитель лишь управляет учебной деятельностью. Следует отметить эффективность ролевой игры, как методического приема обучения повышается, если

учитель правильно определит продолжительность речевого общения участников.

Результативность игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями [8].

Обучающие возможности игры на иностранном языке отмечали многие известные педагоги: Л. В. Выготский и Д. Б. Эльконин [8].

Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка. Использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у обучающихся готовность, желание играть и общаться.

Игра дает обучающимся возможность не только выразить себя, действовать, но и возможность переживать и сопереживать.

Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями, способствует их актуализации. Учебная игра-упражнение помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Игра-задание, содержащая учебную задачу, стимулирует интеллектуальную деятельность обучаемых, учит прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений или гипотез. Она является своего рода индикатором успеха учащихся в овладении учебной дисциплиной, представляя собой одну из форм и средств отчета, контроля и самоконтроля учащихся. Учебная игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом. Все это определяет функции учебной игры как средства психологического, социально-психологического и педагогического воздействия на личность [8].

Игры способствуют выполнению следующих задач при обучении иностранному языку:

– создание психологической готовности детей к речевому общению;

– обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;

– тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Наряду с традиционными играми на уроках иностранного языка в начальной школе широкое применение получают обучающие компьютерные игры. Обучающая компьютерная игра – компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса, связи с партнёрами по игре, или сама выступающая в качестве партнёра. Обучающая компьютерная игра служит для усвоения и закрепления школьной программы по иностранному языку, а также для развития личности ребенка. Компьютерная игра в сочетании с учебной задачей, позволяет младшим школьникам усваивать программный материал более легко и быстро [7].

Кроме того, компьютерные игры расширили возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Компьютерные игры позволяют усилить мотивацию ученика. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений позитивно сказывается на мотивации [2].

Во внутреннем (содержательном) плане компьютерные игры во многом сходны с традиционными играми, но имеют и принципиальные отличия.

Во-первых, многие компьютерные игры строятся по принципам постепенного усложнения игровой и дидактических задач, как бы поддерживая ребенка в «зоне ближайшего развития».

Во-вторых, такая «этапность», заложенная в программе, часто не позволяет перейти на следующий этап без выполнения задания предыдущего уровня. В других играх можно с помощью выбора в «меню» произвольно выбирать уровень сложности задания. В некоторых играх программа сама подстраивается под ребенка и предлагает ему новые задания с учетом его прежних ответов: более сложные, если за-

дания выполняются успешно, или более простые – в обратном случае.

В – третьих, многие компьютерные игры в отличие от традиционных содержат элементы случайности. В компьютерных программах этот технический прием широко применяется для придания игре новизны, неожиданности, чуда. Как бы вдруг могут возникать новые персонажи, новые ситуации, неожиданные явления и взаимосвязи. Случайно возникающими, динамично изменяющимися даже внутри одной игры, чего не бывает в играх традиционных [2].

Игра сильна даже слабым ученикам, поэтому может использоваться практически на всех этапах урока.

Однако, говоря о применении обучающих компьютерных игр и обучающих программ в целом, на уроках иностранного языка в начальной школе, нужно сказать, что они все же остаются вспомогательными средствами передачи информации и знаний. Применение данных технологий на уроках иностранного языка в начальной школе напрямую зависит от профессиональной подготовки педагога. Без качественного роста педагогического профессионализма внедрение и использование данных технологий в образовательный процесс не будет столь успешным. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится такое обучение будущих учителей и повышение квалификации уже работающих, которое основано не только на фундаментальных знаниях в избранной области (математика, биология, литература), в педагогике и психологии, но и на приобретении навыков работы с компьютером и компьютерными обучающими программами по данной дисциплине, а также на повышении общей информационной культуры. То есть необходима основательная подготовка в сфере современных информационных и коммуникационных технологий (информационные технологии – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого, является компьютер) [6]. Педагоги нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют достижению целей гармоничного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей [4]. Соответствующая подготовка очень

важна еще и потому, что именно педагогам отводится решающая роль в проектировании и содержательном наполнении создаваемой на базе информационных и коммуникационных технологий информационной образовательной среды России, основное назначение которой – сделать доступным и востребованным национальный научный, культурный и образовательный капитал [4].

Итак, в заключение следует отметить, что именно занятия языком способствуют постепенному увеличению объема памяти, кроме того, занятия иностранным языком развивают детей младшего школьного возраста, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень, наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка и на знание родного. Кроме того, основным средством при обучении иностранному языку в начальной школе остаются игровые формы деятельности, которые вызывают потребность в творческой деятельности, в поиске возможных путей и средств актуализации накопленных знаний, навыков и умений. Игра рождает непримиримость к шаблонам и стереотипам. Она развивает память и воображение, оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности, учит управлять своими эмоциями, организовывать свою деятельность. Игра способна изменить отношение младших школьников к тому или иному явлению, факту, проблеме. А выходящие на первый план обучающие компьютерные игры позволяют ребенку увидеть не только продукт своей деятельности, но и динамику творчества.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия [Текст] : сост. А. М. Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1972. - т. 10.
2. Грамолин, В. В. Обучающие компьютерные игры [Текст] / В. В. Грамолин // Информатика и образование. – 1994. – № 4. – С. 35-36.
3. Донченко, Е. А. Личность: конфликт, гармония [Текст] / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
4. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб. пособие для

студентов высш. пед. учебн. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Academia, 2003. – 187 с.

5. Петровский, А. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

6. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности

(ОПД.Ф.2 - Педагогика) [Текст] / Е. С. Полат и др. под ред. Е. С. Полат. – М. : Academia, 2004. – 414 с.

7. Чипенко, А. В. Использование игровых методов в обучении иностранному языку [Текст] : метод. пособие / А. В. Чипенко. – Тупатсе : ГОУ НПО ПУ, 2009. – 72 с.

8. Эльконин, Д. Б. Возрастные особенности усвоения знаний [Текст] / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1966. – 395 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КОПТЕЛОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ, канд. пед. наук, зав. кафедрой управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЩЕРБАКОВ АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ, канд. пед. наук, доцент, федеральный эксперт, руководитель отдела по связям с общественностью и маркетингу Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КИПРИЯНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА, доктор пед. наук, зам. директора по научно-методической работе лицея № 11, г. Челябинск.

ЯКУБА ЕЛЕНА ПАВЛОВНА, учитель истории и обществознания лицея № 11, г. Челябинск.

ПОЧТАРЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, старший преподаватель кафедры философии и управления образованием Института развития образования, г. Екатеринбург.

ОБУХОВА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕЛИВАНОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СОЛОВЬЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА, канд. фил. наук, зав. кафедрой языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЖУКОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, руководитель центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЧИПЫШЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЛОСОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДАНЕЛЬЧЕНКО ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, руководитель отдела мониторинговых исследований Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОРНИЛОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА, старший преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ВАРГАНОВА ИРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА, доцент, И.О. зав. кафедрой естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ГОРОВАЯ ОКСАНА АЛЕКСАНДРОВНА, старший преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОЛЕФИР СВЕТЛАНА ВАЛЕНТИНОВНА, канд. пед. наук, зам. директора по автоматизации МУК «Централизованная система детских и школьных библиотек», г. Озерск Челябинской обл., доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЖУРБА НАТАЛЬЯ НИГМАТУЛЛОВНА, старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕМЕЛЬЯНОВА ЛИЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА, федеральный эксперт, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БЕЛЯЕВА ЕКАТЕРИНА БОРИСОВНА, учитель немецкого и английского языков начальной общеобразовательной школы №7, г. Коркино Челябинской обл.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOPTELOV ALEKSEY VICTOROVICH, Candidate of Education, the Head of the Department of management, economy and law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SHERBAKOV ANDREY VICTOROVICH, Candidate of Education, Docent, Federal expert, the Head of the Department of Public Relation and Marketing of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KIPRIYANOVA ELENA VLADIMIROVNA, Doctor of Education, the deputy director for science and teaching methods of the municipal educational institution lyceum 11, Chelyabinsk.

YAKUBA ELENA PAVLOVNA, history and social studies teacher of the municipal educational institution lyceum 11, Chelyabinsk.

POCHTARYOVA ELENA YURIEVNA, a senior lecturer of the department of philosophy and educational management of the Institute of Education Development, Yekaterinburg.

OBUHOVA SVETLANA NIKOLAEVNA, Candidate of Education, the docent of the Department of preschool education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SELIVANOVA ELENA ANATOLYEVNA, Candidate of Psychology, the docent of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SOLOVYEVA TATYANA VASILYEVNA, Candidate of Philology, the Head of the Department of language and literature education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHUKOVA ELENA YURIEVNA, the Head of the innovative projects centre of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

CHIPYSHEVA LUDMILA NIKOLAEVNA, Candidate of Education, the senior lecturer of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KOLOSOVA IRINA VICTOROVNA, Candidate of Education, the docent of the Department of preschool education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

DANELCHENKO TATYANA ALEKSANDROVNA, the Head of the department of monitoring research of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KORNILOVA LUDMILA VLADIMIROVNA, the senior lecturer of the Department of preschool education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

VARGANOVA IRINA VYACHESLAVOVNA, Docent, the Deputy Head of the Department of Natural and Mathematical Sciences of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

GOROVAYA OKSANA ALEKSANDROVNA, the senior lecturer of the Department of preschool education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

OLEFIR SVATLANA VALENTINOVNA, Candidate of Education, the deputy director for automation of MEC “Centralized system of children and school libraries”, Ozersk, Chelyabinsk region, the docent of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHURBA NATALIA NIGMATULLOVNA, the senior lecturer of the Department of education and continuing education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

EMELYANOVA LILIA ALEKSEEVNA, Federal expert, the senior lecturer of the Department of management, economy and law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

BELYAEVA EKATERINA BORISOVNA, the English and German teacher of Municipal Educational Establishment Primary Educational School №7, Korkino, the Chelyabinsk region.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Коптелов А. В. Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.	5
Щербаков А. В. Роль института повышения квалификации в профессиональном становлении молодого педагога в условиях инновационной деятельности	11
Киприянова Е. В., Якуба Е. П. Актуальные проблемы социогуманитарных исследований в контексте развития современной исторической науки.	17
Почтарева Е. Ю. Контекстное обучение в системе повышения квалификации педагогов: праксеологические универсалии.	21
Обухова С. Н. Повышение квалификации педагогических работников по проблеме эстетического становления личности ребенка.	28

Гипотезы, дискуссии, размышления

Селиванова Е. А. Роль учителя в возникновении и разрешении педагогических конфликтов ..	34
Соловьева Т. В. Способы повышения эффективности лекционного занятия в системе повышения квалификации	40
Жукова Е. Ю. Проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России.	44
Чипышева Л. Н. Нужна ли школе балльная шкала отметок?	50
Колосова И. В. Совершенствование культуры общения педагога дошкольного образовательного учреждения в контексте обновления содержания дошкольного образования.	56

Исследования молодых ученых

Данельченко Т. А. Мониторинг как основа регулирования системы управления качеством подготовки слушателей в учреждении дополнительного образования.	59
Корнилова Л. В. Развитие компетентности педагога по формированию у младших школьников ценностной ориентации на здоровый образ жизни.	64
Варганова И. В. Эволюция организационных форм дистанционного обучения в российском образовании.	71
Горовая О. А. Использование дистанционных технологий в развитии готовности учителя к формированию универсальных учебных действий младших школьников.	80

Современная школа

Олефир С. В. Потенциал школьной библиотеки в формировании метапредметных компетентностей школьника.	85
Журба Н. Н. Историко-педагогический обзор проблемы взаимодействия семьи и школы.	92
Емельянова Л. А. Система формирования готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ВИЧ-инфицированных) в условиях интеграции в образовательную среду.	98
Беляева Е. Б. Готовность младших школьников к изучению иностранного языка в начальной школе.	104
Сведения об авторах	110

CONTENTS

Scientific reports

Koptelov A. V.	
Monitoring of results of innovative pedagogical experience dissemination of PNPE winners.	5
Sherbakov A. V.	
The role of institute of improvement of professional skill in professional development of a young teacher in conditions of innovative activity	11
Kipriyanova E. V., Yakuba E. P.	
Actual issues of socio-humanitarian research in the context of modern historical science development.	17
Pochtaryova E. Y.	
The contextual education in the system of improvement of professional skill of teachers: praxeological universals	21
Obuhova S. N.	
Improvement of professional skill of educators on the issue of aesthetical development of child's personality.	28

Hypotheses, discussion, reflection

Selivanova E. A.	
The role of a teacher in emergence and resolution of pedagogical conflict	34
Solovyeva T. V.	
Ways to improve the efficiency of lectures in the system of professional training	40
Zhukova E. Y.	
The problems of training and retraining of educators for cadet's educational institutions.	44
Chipysheva L. N.	
Does school need scale marks?	50
Kolosova I. V.	
Improving communication culture of a teacher of preschool educational institutions in the context of updating the content of preschool education	56

Young researchers

Danelchenko T. A.

Monitoring as a basis for regulation of management training teachers in the institution of additional education system's quality 59

Kornilova L. V.

Development of competence of the teacher to build value orientation on a healthy lifestyle in primary school 64

Varganova I. V.

The evolution of organizational forms of distance learning in the Russian education 71

Gorovaya O. A.

Using distant learning technology in the development of teacher preparedness to the formation of universal educational activities primary school children 80

Modern school

Olefir S. V.

School library potential in formation of metasubject competences of schoolchildren. 85

Zhurba N. N.

Historically-pedagogical observation of the issue of interaction of family and school. 92

Emelyanova L. A.

The system of formation of readiness of educators to teach children with disabilities (HIV) in terms of integration into the educational environment. 98

Belyaeva E. B.

Readiness of the young schoolchildren to learn foreign language. 104

Information about the authors 110

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в двух видах: бумажном (с подписью автора и высланном на адрес редакции почтой) и электронном (высланном на адрес редакции по электронной почте irk_journal@mail.ru).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию).

Требования к тексту статьи.

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК, ББК;

б) название статьи;

в) фамилия, имя, отчество автора;

г) аннотация статьи (3-5 строк);

д) ключевые слова.

Сведения в пунктах г), д) следует привести также на английском языке.

6. Название статьи и подзаголовков (если есть) печатаются прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются. Через один интервал

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

10. В конце каждой статьи приводится список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, необходимо пронумеровать. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А. И. Субетто [9, 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В. А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1; с. 48].

Более подробно с оформлением списка литературы Вы можете познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

11. Требования к иллюстрациям и фотографиям:

11.1. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате *.jpeg или *.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

11.2. Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

1.	ФИО	
1.1.	ФИО (на англ.яз)	
2.	Ученое звание	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз) *	
3.	Ученая степень	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
4.	Место работы	
4.1.	Место работы (на англ.яз)	
5.	Должность	
5.1.	Должность (на англ.яз)	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)	
8.	Мобильный телефон	
9.	Название статьи	
9.1.	Название статьи (на англ.яз.)	
10.	УДК	
11.	ББК	
12.	Аннотация (не более 450 знаков включая пробелы)	
12.1.	Аннотация (на англ.яз.)	
13.	Ключевые слова	
13.1.	Ключевые слова (на англ.яз.)	
14.	Количество страниц в статье	
15.	Дата/№ регистрации (заполняется редакцией)	

*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Если английский вам совершенно не знаком, то лучше воспользоваться помощью человека, владеющего языком. Присылать статью без англоязычной версии аннотации не рекомендуется, так как это увеличит время подготовки статьи к публикации.

Примеры оформления списка цитируемой и используемой литературы (различных видов изданий)

Монография, книга (один или несколько авторов)

Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.

Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.

Ильин, В. В. Критерии научности знания [Текст] : монография / В. В. Ильин. – М. : Высш. шк., 1989.

Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации и т.п.

Афонькина, Ю. А. Психология развития: крат. курс лекций [Текст]: учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю. А. Афонькина. – Мурманск: Пазори, 2004. – 130 с.

Гребенюк, О. С. Введение в деятельность педагога-исследователя [Текст]: науч.-метод. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 1998.

Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре [Текст]: метод. рекомендации / сост. Л. А. Коровина. – Кемерово: Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.

Атлас мира [Карты]: справочное пособие / ПКО «Картография» Роскартографии. – М.: Астрель: АСТ, 2001.

Статья из журнала или научного сборника

Краевский, В. В. Повышение квалификации педагогических кадров [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55-58.

Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление [Текст] / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Наука, 1980. – С. 52-68.

Диссертация или ее автореферат

Мочалова, Н. М. Эффективность процесса обучения школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.

Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

Электронный ресурс

Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu>.

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М. : Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

ББК 74 в

**ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ
И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ**

Ильясов Д. Ф.

***Аннотация:** в статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.*

Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and a tool in obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.

***Ключевые слова:** научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.*

Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

Литература

1. Баженов, Л. Б. Строение и функции естественнонаучной теории [Текст] / Л. Б. Баженов. – М.: Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики [Текст] / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М. : изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д. А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств [Текст]: математический сборник / Д. А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15 (47). Вып. 3.



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

**ХII Всероссийская заочная
научно-практическая конференция**

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

20 апреля 2011 г.

МОСКВА – ЧЕЛЯБИНСК

Информационное письмо

Современное развитие экономики и совершенствование российского общества неразрывно связаны с повышением качества функционирования системы дополнительного профессионального образования, имеющей существенное значение для решения многих общественно-политических, социальных и экономических проблем. Интерес к данным проблемам определил значимость темы традиционной научно-практической конференции, которая проводится в соответствии с планом, утвержденным Министерством образования и науки Челябинской области. Целью конференции является обсуждение проектов и результатов в области развития системы профессионального и дополнительного профессионального образования, анализ перспектив развития системы повышения квалификации кадров в условиях сохранения целостности российской национальной системы профессионального образования и обеспечения стабильности ее развития, определение направлений развертывания системы методической работы в образовательных учреждениях.

Для участия в конференции приглашаются руководители и специалисты учреждений дополнительного профессионального образования, специалисты органов управления образованием, научные работники и преподаватели вузов, аспиранты и студенты, участники и победители региональных и всероссийских конкурсов педагогического мастерства, а также все заинтересованные в развитии системы повышения квалификации кадров.

1. ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЛАНИРУЕМЫЕ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА КОНФЕРЕНЦИИ:

– Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования человека. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь». Современные андрагогические модели образования взрослых.

– Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования. Апробация моделей взаимодействия победителей конкурса на государственную поддержку в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование».

– Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста. Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности обучающихся (воспитанников).

– Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение повышения квалификации кадров. Технологии реализации образовательных программ профессионального и дополнительного профессионального образования.

– Государственно-общественный характер управления повышением квалификации кадров. Усиление роли общественной составляющей в системе государственно-общественного управления образовательным учреждением.

– Функции учреждений профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования». Создание условий для системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования. Развитие рынка цифровых образовательных ресурсов.

– Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного педагогического (управленческого) опыта.

– Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении.

– Методическое (научно-методическое) обеспечение процесса образования современного человека. Проекты совершенствования методического (научно-методического) обеспечения образовательного процесса в образовательных учреждениях.

2. НЕОБХОДИМЫЕ ДОКУМЕНТЫ:

Для участия в заочной научно-практической конференции необходимо в адрес оргкомитета направить:

- **заявку на участие в конференции**

- (форма заявки и требования к ее оформлению приводятся в приложении 1);
- **текст доклада или статьи**
(требования к оформлению текста приводятся в приложении 2);
 - **подтверждение об оплате.**

Обратите внимание на контрольные даты приема документов (пункт 4). Издание материалов конференции предполагается в марте–мае. **Сборник материалов научно-практической конференции в течение апреля–июня 2011 г. будет направлен автору по адресу, указанному в заявке.**

Варианты представления документов в оргкомитет конференции:

- по электронной почте: **metod-10@mail.ru** или **metod-11@mail.ru**;
- на дискетах и бумажном носителе, присылаемых почтовыми отправлениями;
- на дискетах и бумажном носителе, приносимых непосредственно в оргкомитет конференции.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ВЗНОС:

Организационный взнос составляет:

При публикации тезисов доклада (текст до 4 страниц) – 500 рублей.

При публикации статьи (текст до 8 страниц) – 1000 рублей.

Подтверждение об оплате является основанием для включения материалов в сборник. Оплата организационного взноса производится по безналичному расчету до **20 апреля 2011 г.** Оплата организационного взноса за издание сборника материалов научно-практической конференции осуществляется перечислением средств на счет, банковские реквизиты которого приведены ниже. Частные лица могут произвести оплату через любое отделение Сбербанка РФ.



Доклады будут включены в программу (и соответственно в сборник конференции) только при условии **подтверждения перечисления оргвзноса.** Для подтверждения оплаты необходимо прислать копию платежного поручения почтовым отправлением, электронной почтой или по факсу **(351) 264-01-26.**

Банковские реквизиты для перечисления организационного взноса:

Наименование получателя платежа: Управление Федерального казначейства по Челябинской области (Министерство финансов Челябинской области, ГОУ ДПО ЧИППКРО, л/с 02692000080).

ИНН получателя платежа: 7447041828. **КПП получателя платежа:** 745301001.

Номер расчетного счета: 40603810500001000001

в ГРКЦ ГУ Банка России по Челябинской области.

БИК 047501001. КБК 01230201020020000130, ОКАТО 75401000000.

Назначение платежа: «ЛС 061200149В. Участие в конференции «Интеграция–2010» (Ф.И.О., учреждение).

! Реквизиты КБК и ОКАТО являются обязательными для заполнения платежного документа при оплате.

! Раздел «Назначение платежа» нужно заполнять строго в соответствии с образцом во избежание зачисления средств Министерством финансов Челябинской области на «Суммы до выяснения».

4. КОНТРОЛЬНЫЕ ДАТЫ:

прием заявок, текстов докладов
прием оплаты

до 20 апреля 2011 г.

до 20 апреля 2011 г.

5. КОНТАКТЫ:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, кабинет 203 (кафедра педагогики и психологии), оргкомитет конференции «И-2010».

Председатель оргкомитета конференции – **Ильсов** Дмитрий Федорович (тел. (351) 263-85-27). Дополнительную информацию можно получить по телефону: (351) 263-85-27 или 264-01-26 (факс) (**Обжорин** Алексей Михайлович, **Скнарина** Ксения Константиновна, **Кислякова** Светлана Сергеевна) или на сайте www.ipk74.ru (в разделе «Конференции»).

6. ПРИЛОЖЕНИЯ:

Приложение 1

Форма заявки и требования к ее оформлению

1	Фамилия Имя Отчество (полностью) автора	
2	Название доклада	
3	Ученая степень, ученое звание, почетное звание	
4	Город	
5	Представляемая организация	
6	Должность (полностью)	
7	Почтовый адрес (по нему будет выслан сборник) с указанием индекса	
8	Телефон (служебный) с указанием кода города	
9	Телефон (домашний) с указанием кода города	
10	E-mail	
11	Как Вы узнали о нашей конференции?	

! Каждый участник конференции должен заполнить заявку: как основной автор, так и соавторы. Заявку следует организовать в отдельном файле, например, **Максимова ВН(заявка)(Санкт-Петербург).doc**.

Приложение 2

Требования к оформлению текста доклада

К публикации принимаются: **тезисы доклада (объем текста – не более 4 страниц), статьи (объем текста – не более 8 страниц).**

Для набора текста доклада, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows. Перед набором текста доклада настройте указанные ниже параметры текстового редактора: поля: верхнее, нижнее, левое, правое – 3.0 см, шрифт Times New Roman, высота 14, межстрочный интервал – одинарный, выравнивание по ширине, красная строка 1.25. При оформлении тезисов доклада использование графиков, схем и рисунков не допускается. Если при написании статьи возникает необходимость приведения рисунка, его следует привести в виде объекта векторной (формат cdr) или растровой (формат jpg) графики, не превышающего объем 100 Кб. Также не допускается использование таблиц с альбомной ориентацией. Список литературы не является обязательным элементом текста. Его необходимость обуславливается наличием цитат или ссылок. Оформлять ссылки следует в виде указания в тексте в квадратных скобках на соответствующий источник списка литературы. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Приложение 3

Образец оформления текста доклада

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОМУ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

МАКСИМОВА В. Н., СИЯЛОВА И. А.

г. Санкт-Петербург, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

На современном кризисном этапе мирового экономического и общественного развития одним из основных направлений развития профессионального образования...



При оформлении электронного варианта доклада последний следует организовать в отдельном файле, например, **Максимова ВН(доклад)(Санкт-Петербург).doc**.