Министерство образования и науки Российской Федерации

Московский педагогический государственный университет

Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Некоммерческая организация
«Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»

**ТРЕТЬИ ВСЕРОССИЙСКИЕ
ШАМОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования

Том 2

**Москва
2011**

УДК 37.014(082)
ББК 74.04
С23

Издано при организационно-методическом содействии НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры» и ООО «Центр комплексного развития и социальной адаптации детей и подростков»

Редакционная коллегия сборника:
Воровщиков С.Г., д.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ
Баяхчян Е.В., Председатель Правления НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»
Шклярова О.А., к.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами, зам. декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ
Бахарева Е.В., к.п.н., доцент, зам. зав. заведующей кафедрой управления образовательными системами МПГУ
Галеева Н.Л., к.б.н., профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ
Маленкова Л.И., к.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ
Ярулов А.А., д.п.н., к.пс.н., профессор кафедры психологии развития МПГУ
Лебедев В.В., к.п.н., профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ
Косарева И.В., к.п.н., доцент кафедры управления образовательными системами МПГУ
Борисова Л.А., к.п.н., доцент кафедры управления образовательными системами МПГУ
Свирин А.А., к.п.н., доцент кафедры управления образовательными системами МПГУ
Цибульникова В.Е., к.п.н., ст. преподаватель кафедры управления образовательными системами МПГУ
Ответственный за выпуск: Зубрева Т.Н., ведущий специалист факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ

С23 **Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования**: Сборник статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образованием (25 января 2011 г.).: В 2 т. Т. 2. – М., 2011. – 448 с.
ISBN 978-5-9902999-3-1
ISBN 978-5-9902999-1-7

В сборнике содержатся статьи, представляющие перспективные направления научно-практических поисков для решения актуальных проблем современного образования. Авторы статей – вузовские преподаватели, руководители организаций, способствующих развитию образования и творчества, сотрудники региональных и муниципальных управлений образования, руководители образовательных учреждений, являющиеся учениками, сторонниками и последователями Т.И. Шамовой.

Сборник адресуется профессорско-преподавательскому составу учреждений профессионального образования, научно-педагогическим работникам, преподавателям и методистам учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров образования, руководителям и учителям школ.

Редакционная коллегия благодарит генерального директора ООО «Свето Дизайн групп» Ильина Александра Андреевича и генерального директора ООО «Центр комплексного развития и социальной адаптации детей и подростков» Баяхчян Майю Зурабовну за оказанную помощь при подготовке и публикации настоящего сборника.

УДК 37.014(082)
ББК 74.04
С23

ISBN 978-5-9902999-3-1
ISBN 978-5-9902999-1-7

© МПГУ, 2011
© НОФПРОТК, 2011
© Авторы, 2011
© Оформление, 2011

7 раздел. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: РУКОВОДИТЕЛИ, ПЕДАГОГИ, УЧАЩИЕСЯ

К постановке проблемы управления процессами развития личности в условиях школьной среды

***Ярулов Александр Анатольевич**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедр психологии развития и управления образовательными системами МПГУ, email:YarulovAA@mail.ru*

В ситуации продолжающейся модернизации российской системы образования и постановки перед образовательными учреждениями стратегической цели построения «НАШЕЙ НОВОЙ ШКОЛЫ» актуальным становится вопрос об ***обеспечении системы действенных условий целенаправленного управленческого содействия процессам полноценностного развития личности*** не только школьников, но и педагогов, а также родителей (законных представителей).

Такая постановка вопроса не случайна. Школа, как специально созданный государством институт целенаправленного содействия процессам образования Человеческого в человеке (философский аспект) не должна, а просто обязана заниматься разрешением совокупного множества проблем, связанных с формированием у всех участников образовательного взаимодействия ***внутренней, т.е. психологической, культуры личности***.

Принимая во внимание этимологию слова «культура» (возделывание, питание) можно утверждать, что внутренняя культура личности как таковая есть синоним разумных, целесообразно организованных форм активности человека, использование которых позволяет людям, как уникальным социальным единицам (т.е. личностям), обогатить, оптимизировать и гармонизировать собственную программу успешного взаимодействия с реалиями человеческого бытия.

Для этого школа призвана создать специально отобранными и, следовательно, управляемыми формами и методами обучения и воспитания, систему условий обогащающих внутреннюю культуру личности, умеющей идентифицироваться с лучшими культурными образцами взаимодействия, обособивших их в программах собственной жизнедеятельности и обеспечивающей осознанное отчуждение от неконструктивных образцов взаимодействия с самим собой и окружающим миром.

Но создана ли такая система целенаправленного содействия процессам развития психологической культуры личности в рамках управленческих влияний каждой школы?

Для того, чтобы определить степень влияния школьной среды на развитие личности, нами было проведено анкетирование по специально разработанной анкете «Роль школы в моей жизни». Сразу отметим, что в связи с имеющимися ограничениями к объему публикации анкету мы не предъявляем.

В анкетировании приняло участие 105 слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ФПК и ППРО), занимающих руководящие должности в образовательных учреждениях Москвы и 212 студентов факультета педагогики и психологии (ППФ) Московского педагогического государственного университета. Такой выбор респондентов не случаен.

С помощью метода сравнительного анализа мы решили сопоставить результаты выпускников, закончивших школу в советское время и в современную эпоху реформирования системы отечественного образования, получивших или получающих высшее педагогическое и психологическое образование, т.е. имеющих непосредственное отношение к воспитанию и развитию личности.

Кроме того результаты выборки слушателей ФПК и ППРО выступили для нас основой для сопоставления с результатами студентов ППФ для оценки и выявления тенденций влияний школьной среды на развитие личности в эпоху реформирования отечественной системы образования.

Проведем предварительное обсуждение полученных результатов. При этом мы будем использовать несколько подходов к анализу.

Первый из них – анализ сложившихся мифов в общественном и педагогическом сознании.

Миф первый – *ностальгический* – «Советская школа лучше, чем современная занималась вопросами воспитания и развития личности». Как показывают сравнительные результаты анкетирования, сторонники данной точки зрения имеют на это право. Практически по всем 28 утверждениям анкеты у респондентов – слушателей ФПК и ППРО уровень позитивной оценки роли школьной среды в собственном развитии выше, чем у студентов ППФ – выпускников современной школы. Вместе с тем, следует отметить, что ряд полученных результатов дают нам основания не идеализировать советскую школу в особенности по вопросам целенаправленного создания условий для развития внутренней культуры личности, формирования у своих выпускников стройной жизненной позиции, уверенности в собственных силах, учета индивидуальных особенностей и т.д.

Миф второй – *прожектёрский* – «В ходе реформирования произошла кардинальная замена предметноцентристкой парадигмы на личностно-ориентированное и компетентностное образование». Мы не случайно обозначили этот миф как «прожектёрский». Сопоставление результатов анкетирования позволило установить, что в современной школе не только не произошло замены предметноцентристской парадигмы на другие, наоборот, наблюдается ухудшение результатов как знаньво-уменьево-навыкому, так и по личностно-ориентированному и компетентностному образованию. Что может свидетельствовать не только об административно-формальном подходе к реформированию, но и о значительном отрыве педагогической теории от практики.

Миф третий – *оправдательный* – «Школа есть результат происходящих негативных изменений в обществе и государстве». Он не беспочвенен. Высокий

общественный уровни агрессивности, неуверенности людей в собственных силах, их низкий уровень культуры толерантности и т.д. подтверждаются результатами анкетирования выпускников современной школы.

Спрашивается, для чего созданы школы – чтобы следовать сложившимся обстоятельствам, или для изменения данных обстоятельств? Предпочтителен – второй ответ, школа должна создавать систему таких обстоятельств развития личности, чтобы не только противостоять негативным тенденциям, происходящим в обществе, но и обогащать личностную культуру продуктивного взаимодействия человека с самим собой, государством и обществом. Для этого необходимо четко определить программу дальнейших действий по целенаправленному содействию воспитанию человека, как личность, знающую и умеющую нести персональную ответственность за себя в обществе и за происходящее в государстве и обществе.

Чтобы программа таких перспективных действий состоялась, необходимо понять какие же негативные тенденции в образовании личности взрослеющего человека необходимо преодолеть школе. Этому, по нашему мнению, может способствовать следующий подход к обсуждению полученных нами результатов анкетирования – через гипотетические утверждения.

Сквозным гипотетическим утверждением для нас выступает следующее – современная школа, создаваемыми условиями обучения и воспитания обедняет, т.е. депривирует развитие внутренней культуры личности не только взрослеющего человека, но и педагогов.

В психологии принято изучать влияние депривации *(лат. deprivatio — потеря, лишение)* на развитие детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (дети, находящиеся вне семьи; дети с патологиями развития; дети, воспитывающиеся в неполноценных семьях; дети с проблемами в поведении и т.д.).

А как быть с детьми, которые формально не попадают под данные категории и составляют основной контингент современной школы? Выходят ли они из её стен, как принято утверждать в педагогическом сообществе, «гармонически» и «всесторонне» развитыми личностями? Утвердительного ответа, как показывают результаты анкетирования выпускников современной школы, мы дать не можем. Обратим внимание на следующие полученные нами результаты.

На суждение «Благодаря школе я научился этическим нормам поведения» лишь 48,6% респондентов дали утвердительные ответы. Не согласны с данным утверждением 36,6% выпускников современной школы, что в 9,4 раза выше показателей, демонстрируемых выпускниками советской школы.

Второе ранговое место по проценту отрицательных оценок в сравнении со слушателями ФПК и ППРО получено от выпускников современной школы по суждению «Благодаря школе я научился быть справедливым, отзывчивым, толерантным» - превышение составляет 8,2 раза. В 4,4 раза по утверждению «В моей школе были созданы условия для хороших взаимоотношений с одноклассниками».

Выпускники современной школы в своем восприятии роли школьной среды в собственном личностном развитии показывают значительный уровень неудовлетворенности по таким показателям, как: «не сковывала мою инициативу и активность (32,6%); «научила быть самостоятельным и ответственным (33,0%); уделяла должное внимание развитию позитивных черт характера (30,9%); учитывала мои индивидуальные особенности (44,3%) и т.д.

Полученные результаты анкетирования и осуществленный предварительный анализ условий развития и бытия личности, создаваемых современной школой, позволяет нам выдвинуть следующее гипотетическое утверждение о том, что применяемые современной школой программы обучения и воспитания явно не опираются на чётко сформулированные ожидания от человека как личности и не способствуют формированию внутренней позиции самой личности.

Для обоснования данного гипотетического утверждения обратимся к концепции феноменологии развития и бытия личности В.С. Мухиной, которая подчеркивает, что «Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию, становление личностных смыслов, на основе человек строит свое мировоззрение» [1, с. 52]. И далее – «… предпосылки и условия психического развития глубинно взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию по отношению к себе самому и окружающим людям» [1, с. 54].

Можем ли мы утверждать, что современная школа целенаправленно содействует формированию внутренней позиции личности, если выпускники современной школы считают, что: благодаря школе они научились быть агрессивными (29,7%), не доверять людям (32,1%); школа не формирует реальную самооценку индивидуальных способностей и возможностей (39,2%); школа не научила быть справедливым, отзывчивым, толерантным (40,0%) и т.д. А в сравнении с результатами выпускников советской школы полученные данные выглядят просто угрожающе, так как превышение по отрицательным показателям составляет разы (от 8,2 до 4).

Мы считаем, что не сформировавшаяся в условиях школьной среды внутренняя мировоззренческая позиция личности в дальнейшем обедняет и таким образом депривирует личностную систему конструктивных отношений человека к самому себе и окружающему его миру.

Подтверждение данному гипотетическому утверждению мы находим во многих исследованиях. Так Н. А. Низовских исследуя проблему «Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека», подчеркивает, что «Понятие «жизненные принципы» релевантно понятию «внутренняя позиция человека», поскольку феноменологически жизненные принципы представляют собой определенные ценностные суждения, идеи, избранные человеком в качестве основополагающих, определяющих его поступки. Посредством жизненных принципов, выступающих ценностными ориентирами, человек определяет и переопределяет себя, руководит собою, выступает как *творящая себя* личность. Наличие осознанных жизненных принципов свидетельствует о личностной позиции человека в мире» [2, с. 3] и, знакомясь с текстом диссер-

тационного исследования, мы были вынуждены констатировать, что в качестве источников формирования системы жизненных принципов респонденты не обозначают школу. Отсюда мы выдвигаем следующее гипотетическое утверждение о том, что в современной школе наблюдается отсутствие научно-обоснованной программы формирования внутренней культуры личности, программы целенаправленного введения взрослеющего человека в миры (реалии) человеческой культуры.

Таким образом, подводя предварительные итоги актуальности для современной школы проблемы управления процессами развития личности, мы предлагаем, используя мощный научный потенциал Московского педагогического государственного университета, разработать целевую программу содействия формирования внутренней культуры личности на всех уровнях образовательного взаимодействия. Для чего с 1 сентября 2011 года мы открываем сеть экспериментальных площадок МПГУ по данной проблематике.

Список литературы

1. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия». – 432 с.

2. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М. -44с.

Управление процессами развития духовно-нравственной культуры гимназистов

***Бакулина М.Э.**, заместитель директора по ВР МОУ Одинцовской гимназии №7, г. Одинцово, email: mbakylina-f7@mail.ru*

И. Кант утверждал, что среди всех искусств самым трудным, очевидно, следует считать искусство управлять и искусство воспитывать. Управлять воспитанием, тем более духовно-нравственным - задача архисложная, но очень важная и необходимая. Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, его состояния и качества внутренней жизни. Вот почему сегодня проблема духовно-нравственного воспитания молодежи в России перестало быть делом небольшой группы энтузиастов, а стало одним из приоритетов государственной образовательной политики.

Назревшая задача особого отношения к проблеме духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения отражена в национальной инициативе «Наша новая школа», в которой подчеркивается, что новая школа должна быть школой, способной раскрывать личностный потенциал детей, воспитывать в них интерес к учебе и знаниям, порядочность и патриотизм, стремление к здоровому образу жизни [2].

В ряду важнейших документов в образования появился долгожданный проект «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности

гражданина России», в котором говорится, что «обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений – все это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни» [1, 17].

Одинцовская гимназия № 7, девиз которой «Учимся не для школы, а для жизни», видит свою миссию в развитии каждого ребенка, способностей и склонностей, построении в школе системы жизнеобеспечения, ориентированной на конкурентоспособность выпускника гимназии, полноценное развитие личности, реализацию ее способностей. Мы стремимся создать удобную для всех участников образовательного процесса школу, гарантирующую стабильное улучшение качества образования на всех ступенях обучения, строить процесс обучения на основе создания единого информационного пространства, активной социализации детей с разными способностями.

Какими способами мы стараемся этого достичь? С ноября 2009 года гимназия стала экспериментальной площадкой при МПГУ «**Формирование эколого-ориентированной образовательного пространства в гимназии».** Научным руководителем данной экспериментальной работы является А.А.Ярулов, д.п.н., к.пс.н, профессор кафедр психологии развития и управления образовательными системами МПГУ.

Данный проект направлен на формирование эколого-ориентированной культуры взаимодействия гимназистов со средствами своего образования. Целью экспериментальной работы является создание в условиях гимназии специально спроектированного и организованного образовательного пространства, содержательно наполненного и насыщенного разнообразными мультимедийными формами и методами конструктивной включенности школьников в процессы со- и самообразования.

Внедрение в учебную и воспитательную работу совокупного ряда методов и технологий, разработанных А.А. Яруловым, позволяют делать процесс образования не только более интересным и полезным для ученика, но, в первую очередь, всесторонне развивать личность ученика, приучать его делать осознанный выбор и нести за него ответственность, быть инициативным, думающим, творческим человеком, приучает думать не только о себе, но и о тех, кто находится рядом.

В рамках эксперимента нами организованы мини – ресурсные центры («Экология русского языка», «Экология детства», «Правовое пространство» и т.д.), позволяющими ребенку погрузиться в данную тему, проблему.

Среди методов, направленных на организацию в пространстве управленческого влияния школы условий, содействующих процессам духовно-нравственного развития учащихся, коллективом гимназии осуществляется:

1. **Внедрение Плана-программы «СИЛа» (самостановление, индивидуальность, личность).** Цель программы — помочь взрослеющему человеку овладеть знаниями, нормами и правилами жизни в обществе, сформировать готовность к осознанным решениям и индивидуальному, социальному и гражданскому действованию. Суть программы заключается в том, что каждому ученику согласно его возрасту даются ориентиры самодеятельности по нескольким направлениям: в успеваемости, в творческой, исследовательской деятельности и дополнительном образовании; спортивной; в других видах деятельности (участие в деятельности школьного соуправления, персональное шефство, индивидуальное задание по выработке полезных привычек). Ученику предлагается пройти, прочувствовать, понять все эти направления, чтобы по возможности, приобрести индивидуальный опыт. Каждое направление содержит в себе ориентиры-задания, которые он может выполнить в течение года. Ориентиры-задания в первую очередь обращены непосредственно к школьнику [3, 211]. Эта программа способствует гармоничному развитию в человеке рациональной, волевой и эмоциональной сторон его личности.

2. Введение в воспитательную работу гимназии Цикла «Жизневедение», который предполагает системное обучение взрослеющего человека знаниям, выработке у него умений и навыков взаимодействия с собой и окружающей его действительностью. Построен он на интеграции урочной и внеурочной деятельности школьников.

3. «Девиз недели». В основу данной технологии положена идея организации системной работы с ключевыми жизненными понятиями, которые позволяют взрослеющему человеку расширить и обогатить смысловое пространство взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью [5, 217]. Данная работа предполагает конкурс мини-сочинений по теме девиза недели, подбор информационно-методических материалов по теме, проведение нравственной беседы по ключевому понятию на общешкольном сборе, конкурс на лучшего знатока афоризмов, пословиц и поговорок по теме девиза недели, социальный практикум по «Девизу недели» и т.д. В рамках данной технологии в качестве средства по развитию со-управления гимназией мы применяем - **«Вопрос недели?»,** (представляющей собой соцопросы учащихся, педагогов и родителей на волнующие их темы; сбор предложений от них по решению той или иной насущной проблемы гимназии (например, как бороться с курильщиками?)

4. Сценарии успешной жизнедеятельности (автор технологии А.А.Ярулов). Данный проект является логическим продолжением цикла «Девиз недели». По заранее предложенной тематике и алгоритму учащимися осуществляется проектная деятельность по разработке и защите сценариев в соответствии со своим возрастом. Важным моментом данной технологии является возможность публичной защиты наработок учащихся, составлении книг с рецептами успешной жизнедеятельности.

5. Мониторинг «Культура самоорганизации», разработанный А.А. Ярулловым проводится нами во всех классах- с 1 по 10 классы. Он призван

организовать систему управленческих действий, направленных на использование «социальных маркеров», — которые могли бы ориентировать взрослеющего человека на формирование добрых полезных привычек, формирование привычки к самоуправлению, самоконтролю, самоорганизации, самосовершенствованию, т.е. тех качеств характера человека, которые основаны на нравственно-волевой регуляции своего поведения.

Наблюдение, анкетирование, беседы показывают, что за период внедрения вышеуказанных технологий в качестве средств управления процессами духовно-нравственной культуры учащихся в гимназии наметились положительные тенденции: повысилась эффективность всей образовательной деятельности в школе, изменился социально-психологический статус ряда учащихся, несколько оптимизировались отношения с родителями и школьном коллективе в целом. Все это может говорить о положительной динамике роста духовно-нравственного потенциала школьников в Одинцовской гимназии №7.

В целом, организуя духовно-нравственное воспитание учащихся необходимо руководствоваться «золотыми правилами»:

1. Духовно-нравственное воспитание должно быть обязательно в системе и охватывать все сферы школьного пространства (урок, внеклассную деятельность, системы взаимоотношений учитель- ученик, учитель-учитель, учитель-родитель; внешние атрибуты и т.д.)

2. Духовно-нравственное развитие школьника интегрировано с развивающимися в детском возрасте биологическими и социальными функциями в единую систему формирования отношений в социальной среде. На формирование личности огромное влияние оказывает мотивационная сфера, физиологические и психологические особенности ребенка.

3. Необходимо учитывать социальные аспекты нравственного воспитания. Развитый детский коллектив представляет собой необходимое условие для самоутверждения личности: необходима практическая совместная деятельность, направленная на пользу общества, забота об общем результате, широкая система коллективных связей.

4. Уровни духовно-нравственного развития школьников могут быть диагностированы по следующим критериям: наличие целостного мировоззрения, внутренней свободы, адекватной самооценки, жизненной цели; стремление к самореализации, успешность ведущей деятельности

Воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через определение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью. Именно достижение гармонии - такова веками вырабатываемая суть психического, нравственного здоровья человека.

Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России.

Список литературы

1.Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Стандарты второго поколения «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». – М.: Просвещение, 2009. – 17 с.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации)-http://www.kremlin.ru/news/6662
3. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе.-НИИ школьных технологий. – М., 2008

Организация профессионального самосовершенствования педагогов через План-программу профессионального саморазвития

***Анохина Любовь Александровна**, заместитель директора по научно-методической работе МОУ «Гимназия№3», г.о. Балашиха Московской области, email: 3gimnazia@mail.ru*

Д.С. Лихачев, обращаясь к молодежи, писал: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться – не сможешь и учить. Ибо знания все растут и усложняются» [3, с. 62]. Сама жизнь обозначила проблему непрерывного профессионально-личностного роста как наиболее актуальную.

В системе образования в последнее время произошли позитивные изменения: уход от авторитарной системы, переход к педагогике развития и сотрудничества, отказ от штампов и стереотипов в деятельности. Проблема самосовершенствования является актуальной для каждого человека. Реформа образования требует напряженной работы над собой от всех специалистов педагогической системы. Особенно это касается педагогов, эффективность работы которых зависит от уровня сформированности педагогической культуры. «Именно от их профессиональной компетентности, личностных качеств, уровня сформированности культуры зависит, станет ли познавательная деятельность радостной для ученика, будет ли способствовать его развитию или же превратит учебный труд в обязанность, тормозящую развитие задатков и способностей» [2, с. 48].

В то же время отмечается: недостаточный уровень мотивированности педагогов на непрерывное самосовершенствование; низкий уровень культуры профессионально-личностного самосовершенствования педагогов современной школы. Существует противоречие между потребностью в профессионально-личностном самосовершенствовании учителя и реальным состоянием этого процесса.

Профессионализм педагога рассматривается в современной педагогике как «совокупность устойчивых свойств его личности, обеспечивающих высокую продуктивность педагогической деятельности с гуманистической направленностью» [3, с. 14]. Педагогический профессионализм проявляется не только в высокой результативности профессиональной деятельности, но и в гуманистической ориентации на развитие личности обучающихся в процессе преподавания отдельных учебных предметов, в выборе преподавателем методов и приемов педагогической деятельности с учетом мотивов и ценностных ориентаций школьников, в подготовке обучающихся к непрерывному образованию и самообразованию. Это значит, что учителю необходимо непрерывное саморазвитие.

Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

Ведущим компонентом профессионального самосовершенствования и саморазвития педагога является самообразование – основа роста учителя как специалиста.

В качестве области ближайшего профессионального развития выступает направление, в котором педагог с помощью своих коллег, ученых, изучаемой литературы может разрешить возникшие проблемы в профессиональной деятельности. При этом область ближайшего профессионального развития для каждого педагога сугубо индивидуальна.

С 2008 года МОУ «Гимназия №3» городского округа Балашиха Московской области является экспериментальной площадкой Московского государственного педагогического университета. Педагогический коллектив ведет научную работу под руководством доктора педагогических наук, кандидата психологических наук профессора А.А.Ярулова. В ходе совместной научно-внедренческой деятельности проблема профессионализма и профессионального самосовершенствования педагогов гимназии стала приоритетной.

На начальном этапе возникла необходимость исследовать способность педагогов к саморазвитию. Для этого была применена диагностическая методика психологической оценки способности к саморазвитию. В обследовании приняло участие 30 педагогов гимназии. В результате было выявлено, что активное саморазвитие свойственно 36%, несложившееся саморазвитие характеризует 46%, остановившееся развитие – черта свойственная 18% опрошенных. Были установлены и проранжированы стимулирующие и препятствующие саморазвитию педагогов факторы. После чего, была разработана система мер, способствующая профессионально-личностному росту педагога.

В основу деятельности по данному направлению был положен метод совместного управленческого заказа, разработанный А.А. Яруловым. Нами была произведена его модификация, после чего был осуществлен переход всего педагогического коллектива на «План-программу профессионального самосовершенствования».

Каждый педагог составляет собственный план – программу профессионального самосовершенствования, основываясь на административном заказе и собственных планах на учебный год. В план-программу профессионального самосовершенствования были включены такие позиции, как «Совершенствование управления учебными занятиями», «Факультативные, элективные курсы», «Совместное научное общество педагогов, гимназистов и родителей», «Олимпиады», «Курсы повышения квалификации», «Самообразование»,

«Предъявление опыта», «Заведование кабинетом», «Классное руководство» и т.д.

В конце первого полугодия и учебного года подводятся итоги, анализируются достижения и неудачи, корректируется программа.

В результате повторное проведение диагностики способности к саморазвитию педагогов в 2009 и 2010 годах показало, что остановившееся развитие уже не является характеристикой наших учителей, а процент педагогов с активной позицией к саморазвитию возрос с 36% до 52%. Это значит, что грамотное руководство и научная организация процессов профессионального самосовершенствования педагогов способны привести к позитивным изменениям.

Выигрывает в данной ситуации не только образовательное учреждение в целом и учитель в частности, но, и это самое главное, ученик, который получает возможность учиться у творческого, инициативного, прогрессивного наставника.

Список литературы

1. Битянова Н.Р. Культура самосовершенствования преподавателя. –М: Международная педагогическая Академия, 1994

2.Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону, 1997

3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М: Детская литература, 1987

Культура формирования экологически-ориентированного образовательного пространства в условиях современной школы

***Писарева Ольга Евгеньевна**, директор МОУ Одинцовской гимназии №7 г. Одинцово Московской области, e-mail: gimnazia-7@mail.ru*

Мы живем, учимся и работаем в подмосковном городе Одинцове, в котором пятый год реализуется концепция создания Экополиса «Одинцовский», которая предусматривает «Создание оптимальных социально-экономических условий для воспитания и обучения здорового и образованного гражданина Экополиса Одинцовского, формирование у всех участников образовательного процесса устойчивых и относительно независимых от ситуаций мотивов, ориентирующих их действия и поступки на гармоничные отношения с окружающим миром и самими собой» [2, с.3-4].

В соответствии со стратегией экологизации Одинцовская гимназия №7 совместно с Московским педагогическим государственным университетом реализует инновационный проект «Формирование эколого-ориентированного образовательного пространства в условиях гимназии» под руководством доктора педагогических наук, кандидата психологических наук, профессора кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета А.А. Ярулова. Мы стремимся привнести в среду жизнедеятельности гимназии **экологическую сообразность**, создать систему условий экологичности образовательного процесса для гармоничного развития личности учащихся в отношениях с друзьями, учителями, родителями и окружающим миром.

Разработанная нами концепция опирается на ключевую идею экологизации мировосприятия учащихся через системное применение принципа экосообразности. Остро чувствуем, как важно сохранить для юных, наших учеников, то лучшее, что поможет выжить миру и человечеству, не растерять духовное.

Принцип экосообразности, по нашему мнению, включает в себя совокупность следующих правил, без которых невозможно формирование экологического сознания, по определению В.И. Панова, экоцентрического и природоцентрического типа [3, с.14-20], а именно: не противопоставлять себя миру природы, ведь мы элементы единой системы; считать себя не собственником природы, а одним из членов природного сообщества; воздействие на природу сменить взаимодействием человека и природы; сохранить природу ради нее самой. Экосообразная деятельность человека в рамках этих правил предполагает экологическую обоснованность, грамотное встраивание в природные био-гео-химические циклы, неукоснительное подчинение нормам и требованиям экологического и нравственного императивов, высочайшую ответственность. Одним словом, перефразируя персонаж И.С. Тургенева, природа из «мастерской» должна вновь стать «храмом», а человек - перестать быть просто «работником», но осознать себя частью целого, несущей ответственность за сохранение мира.

Мы предполагаем, что разработанная нами концепция, модель и технологии формирования образовательного пространства гимназии на основе системного действующего принципа экосообразности позволит изменить характер взаимодействия основных субъектов образовательного процесса (школьников, их родителей, педагогов, администрации), сформировать у них устойчивую мотивацию на гармоничные отношения с миром и с самим собой.

Особенность процесса формирования эколого – ориентированного образовательного пространства в условиях нашей гимназии заключается, прежде всего, в том, что в качестве ключевого критерия-ориентира для нас выступает ***принцип экосообразности.*** Его системное применение способствует процессам ***оздоровления и обогащения*** образовательного взаимодействия между педагогами, детьми, родителями и администрацией.

Мы считаем, что, сделав ставку на главный преобразовательный ресурс – ***человеческий*** – нам удастся навести экологический порядок в рамках отдельно взятой «планеты» - гимназии №7, посредством создания условий, обеспечивающих ***пространство*** безопасности и защищенности, ***атмосферы*** дела и творчества, ***климата*** нравственных взаимоотношении.

С помощью этих механизмов в нашей гимназии сформирована модель эколого-ориентированного пространства. Она состоит из нескольких Программ экологизации образовательного пространства, которые все вместе под воздействием принципа экосообразности создают систему условий экологичности организации образовательного процесса.

Одной из форм экологизации образования в гимназии стал реализуемый нами ***Проект создания единого экоресурсного медиа - центра.*** Новизна этого

проекта заключается в том, что мы отказались от привычного положения об учебном кабинете и вышли на создание мини – ресурсного центра как сосредоточие научно – исследовательской, инновационной и учебной деятельности учителей и учащихся. Основная задача мини - ресурсного центра заключается в формировании индивидуальной внутренней экокультуры участников образовательного процесса, при условии, что экокультура понимается нами как продукт взаимодействия человека с миром природы и с социумом и с самим собой. Формирование внутренней культуры личности происходит посредством создания в гимназии ***системы культурного взаимодействия,*** через культуру взаимодействия с природной средой; культуру взаимодействия с духовно – нравственной реальностью; культуру взаимодействия с социальной реальностью.

Единый ресурсный центр в гимназии представляет собой систему взаимодействующих **мини – ресурсных центров.** Технология реализации данного проекта выглядит следующим образом. На базе каждого учебного кабинета создаются мини-ресурсные центры, соответствующие его профилю, но действующие по сквозному их объединяющему признаку – экологизации.

МРЦ работает под непосредственным руководством заведующего учебным кабинетом, который определяет и корректирует все направления деятельности центра. Осуществляет и координирует научно – исследовательскую, методическую и информационно-издательскую деятельность обучающихся, обеспечивает творческую работу научно - исследовательского временного коллектива, образованного из числа учащихся разных классов, их родителей, желающих заниматься по данной проблеме. Разрабатывает, апробирует и реализует инновационные методы и технологии, содействует самообразованию и со – образованию учащихся, совершенствованию педагогического мастерства, организует анализ и обобщение опыта педагогического коллектива гимназии. Каждый мини – центр оснащен мультимедийным оборудованием, интерактивной доской, имеет выход в Интернет, все мини – ресурсные центры объединены локальной сетью. Они осуществляют систематизацию материалов, поступающих в мини – ресурсный центр, и обеспечивают оптимальный доступ к ней учащихся, родителей, педагогов; осуществляют организационно-методическую помощь педагогам в совершенствовании профессионального мастерства; повышение квалификации педагогического коллектива по различным направлениям деятельности.

Эти мини-ресурсы центры мы рассматриваем как место сосредоточения решения просветительских и исследовательских задач в русле реализуемого нами направления. Каждый мини-ресурсный центр создает систему условий, при которой участники образовательного процесса: учащиеся, их родители, педагоги – объединившись, разрабатывают проекты экологической направленности. Тем самым происходит ориентация школьника на его со – и само - образовательную деятельность, выстраиваемую на основе культуры взаимодействия с учителем и друг с другом.

Достигнутые нами результаты свидетельствуют об эффективности и позитивности проводимых в гимназии инноваций. **Единый экоресурсный медиа –** центр становится ядром, преобразующим научно – исследовательскую деятельность учащихся и учителей, способствующим действенной включенности каждого педагога и гимназиста в реализацию программы экологизации образовательного процесса.

Мы считаем, что экологически ориентированное образовательное пространство способствует формированию экологической культуры внутреннего мира личности. Оно призвано вести взрослеющего человека по ступеням его самопознания и самосозидания, готовит будущего гражданина к полноценной жизненной самореализации, при которой человек, по словам Б.С. Гершунского, «осознает себя неотъемлемой составной частью природы, биосферы и ноосферы Земли» [1, с. 204].

Список литературы

1. Гершунский. Б. С. Философия образования. – М.: «Флинта», 1998.
2. Концепция Экополиса Одинцовского. – 2005. – С.3-4 .
3. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. – 2001. –№ 2. – С. 14-20.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированной школы

***Вирабова Анна Рафаиловна**, доктор медицинских наук, профессор, директор Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г. Москав*

***Ерилова Светлана Михайловна**, педагог-психолог Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г. Москва, e-mail: info@samson-corp.ru*

В системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – медико-психолого-педагогическое сопровождение. Школа закладывает основной фундамент знаний каждого человека, а обеспечение наиболее комфортных условий для качественного обучения необходимо. Важность личного психологического комфорта ребенка в процессе обучения и взросления очевидна. В связи с этим, администрации передовых современных школ все чаще намечают приоритетным направлением выстраивание системы психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса. От психологической службы школы требуется помимо диагностики, наблюдений, консультативной и тренинговой работы, оформления психолого-педагогических карт учащихся и активное соучастие в различных общешкольных мероприятиях. Все это позволяет установить факторы и условия успешного обучения, показать взаимосвязь развития психических функций и успеваемости, прогнозировать и предупреждать школьные проблемы и трудности, оказывать эффективную психолого-педагогическую помощь и поддержку ученикам [1].

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается

с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». Соответственно сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но и включает в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков [2].

Психолого-педагогическое сопровождение - это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте) [3]. Поэтому в школе «Самсон» психолого-педагогическое сопровождение является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Это предполагает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению владеет способностью к системному анализу ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение.

Основной задачей школьных психологов является воздействие на формирование учебно-воспитательного процесса и коррекция его таким образом, чтобы каждый ребенок достигал своего максимально возможного уровня общего и психического развития. Эта работа ведется в трех направлениях: с учениками, педагогами и родителями.

Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения. С первых минут нахождения ребенка в школе начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста каждого школьника.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении, построенный по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в обучении. Данное направление деятельности ориентировано на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении со взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и прочее [4].

В соответствии с этими основными компонентами организации процесса сопровождения наша модель наполняется конкретными формами и содержанием работы. Прежде всего, выделяется несколько важнейших направлений практической деятельности школьного психолога в рамках процесса сопровождения: психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, школьников и их родителей.

Система психолого-педагогического сопровождения учитывает зону ближайшего развития и психические новообразования на всех возрастных ступенях и строиться на следующих принципах: ориентация на цели и актуальные задачи школы; направленность на всех участников образовательного процесса; сопровождение развития ребенка на данном возрастном этапе с учетом ведущей психической деятельности; создание условий для освоения детьми системы отношений с миром и собой; систематическое взаимодействие психологов с педагогами, медицинской службой [4].

На разных возрастных ступенях в школе «Самсон» определены задачи психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательной работы.

Начальная школа - определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников к учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитии творческих способностей. Сопровождение учащихся с низкой учебной мотивацией, «группы риска».

Среднее звено - сопровождение в условиях основной школы, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения. Профориентация. Сопровождение детей «группы риска».

Старшая школа – помощь в профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения. Сопровождение детей «группы риска». Сопровождение учащихся в рамках подготовки к ГИА и ЕГЭ [2].

При этом особое внимание уделяется переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения.

Школа «Самсон» является «Школой здоровья» поэтому важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития учащихся является сохранение и укрепление здоровья детей. На занятиях дается информация о поведенческих рисках опасных для здоровья, формируются навыки здорового образа жизни, развиваются навыки саморегуляции и управление стрессом, профилактика ПАВ. За многие годы в этом направлении накоплен огромный опыт через диапазон интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры и т.д.).

Развитие личности ребенка, его способностей, интересов – процесс непрерывный. Для того чтобы прогнозировать, направлять, вести ребенка к успеху его нужно знать и понимать. Познание каждого школьника, его индивидуальности, потребностей, творческого потенциала – главное направление работы психологической службы в психолого-педагогическом сопровождении учебно-воспитательного процесса. Таким образом, для каждого учащегося выстраивается индивидуальная траектория развития, соответствующая уровню здоровья и полученным навыкам.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М., 2001. – 298 с.

2. Приложение к письму Минобразования России 27.06.2003 Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования.

3. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1998.

4. Рабочая книга школьного психолога /под ред. Дубровиной И. В. – М., 1995.

От знания к действию: ПОИСК. ЛИДЕРСТВО. ЭФФЕКТИВНОСТЬ

***Баринова С.А.**, учитель иностранного языка ГОУ Гимназии № 1596, г. Москва, e-mail: s-barinova@mail.ru*

В ГОУ Гимназия № 1596 педагогический коллектив предложил новое видение поиска, поддержки и мотивации талантливых детей, создав специальную Программу «От знания к действию: ПОИСК. ЛИДЕРСТВО. ЭФФЕКТИВНОСТЬ». Почему именно такое название мы дали своей Программе? Традиционно считалось, что школа дает (должна дать) детям знания, но современный социальный заказ выдвигает требования к выпускнику как к человеку, в первую очередь, наделенному набором определенных компетенций, одна из которых, на мой взгляд, является наиболее важной. Это умение действовать в ситуации принятия осознанного решения, организации какого-либо коллективного дела, то есть **использовать знания в действии.**

Какую роль играют три ключевых слова в названии программы? Отмечу, что эти слова-смыслы, слова-позиции адресованы как деятельности учителей, так и деятельности учащихся.

Первое слово «Поиск». Для педагога это поиск нового содержания работы, новых технологий, новых подходов к поддержке одаренных детей, новых социальных партнеров, для учащихся – это, прежде всего, поиск новых знаний, новой информации, поиск поля для применения полученных знаний, т.е. поиск действия.

Другое слово, не менее важное, на мой взгляд, слово «Лидерство». Конечно же, нет необходимости останавливаться на характеристике лидерских качеств учителя – они априори заложены в его миссии. Для учеников же «Лидерство» – это принятие ответственных решений в значимых ситуациях, организация совместной деятельности, регулирование взаимоотношений в группах, умение мотивировать их на позитивное социально значимое действие, интеллектуальное и творческое развитие, развитие социальных компетентностей, способности взять ответственность на себя. Забегу вперед и приведу одно из высказываний, принятых учениками на школьном Совете как осмысление роли лидера: «Настоящий ЛИДЕР делает наше будущее настоящим!» Данный посыл рассматривается нами как возможность неадаптивной социализации молодежи, связанной с активным реальным действием.

Третье слово «Эффективность» рассматривается нами как удовлетворение конечных потребностей социума в развитии личностного роста, как не просто результат, а новый качественный позитивный эффективный результат, достижение результата с помощью новых механизмов, доступных технологий, постоянное развитие, совершенствование.

Таким образом, Программа «От знания к действию: ПОИСК. ЛИДЕРСТВО. ЭФФЕКТИВНОСТЬ» была осмыслена нами как новый вектор развития гимназического образования.

Данная Программа определяет основные направления действий педагогического коллектива гимназии по созданию и обеспечению системной поддержки одаренных детей гимназии, что, как мы знаем, актуально. Кроме того, она предусматривает создание разветвленной гимназической системы определения и поддержки талантливых детей, их сопровождения в течение всего периода становления личности и общей среды для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных ребят.

Программа обеспечивает порядок организации и проведения мероприятий по выявлению одарённых детей с использованием различной диагностики, формированию разноуровневых творческих групп учащихся, разработке индивидуальных траекторий развития компетентностей мотивированных детей, внедрению «Портфолио», как технологии оценивания учащихся. Одним из важных направлений Программы является развитие учительского потенциала через курсовую переподготовку и самообразование педагогов в логике работы с талантливыми детьми. Исходя из направлений Программы, позволяющих увидеть целостность действий для достижения конечного результата, коллективом была сформулирована цель Программы по работе с одаренными детьми: развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, направленной на успешность, творчество, лидерство, духовно-нравственный императив через оптимальную модель взаимодействия всех участников Программы для комплексной системы работы с одаренными детьми; обеспечение личностной, социальной самореализации, профессионального самоопределения учащихся. Как видим, название Программы «От знания

к действию: ПОИСК. ЛИДЕРСТВО. ЭФФЕКТИВНОСТЬ» полностью соотносится с поставленной в ней целью.

Задачи данной Программы предусматривают определение основных направлений действий педагогического коллектива гимназии по созданию и обеспечению системной поддержки одаренных детей. Эти действия представлены в *Организационном блоке*, предусматривающем проведение мероприятий, направленных на внедрение Программы по работе с одаренными детьми. Прежде всего, отмечу важность разделения учащихся по типу одаренности (интеллектуальная и академическая, творческая, социальная и лидерская, художественно-исполнительская и др.) для создания разнопрофильных курсов, уточнения содержательной части образовательных модулей и дифференциации подходов к организации работы с талантливыми детьми, разработки индивидуальных образовательных маршрутов с учетом специфики творческой и интеллектуальной одаренности личности.

Одной из главных составляющих деятельности является кадровый ресурс, т.е. учителя, по моей глубокой убежденности, должны быть готовы уметь работать с неординарными личностями. Поэтому я считаю, вполне обоснованным выделение в Программе задач, связанных с обучением, психологической подготовкой, методической поддержкой учителей, т.е. создание в Гимназии системы научного, методического и информационного обеспечения педагогов для работы с одарёнными детьми. Проиллюстрирую актуальность кадровой политики примером из нашей гимназии. Не замыкаясь в своем внутри гимназическом образовательном пространстве, педагоги включаются в обсуждение готовности работать с одаренными детьми с педагогами не только других школ района, округа, города, но и с давними партнерами – учителями Гимназии № 1 им. Франциска Скарины г. Минска в режиме видео и on-line конференций. Придает уверенности тот факт, что наше видение структурной базы, целей Программы по развитию и поддержке одаренных совпадает с взглядом наших постоянных партнеров – педагогическим коллективом гимназии № 10 г. Минска.

Свидетельством реализации следующей задачи – создания в гимназии условий, способствующих раскрытию и развитию потенциальных возможностей одаренных детей – является новая система Дополнительного образования, которая предусматривает развитие креативно-интеллектуальной среды через три взаимодействующих блока: мотивационного, образовательного и творческого.

Не могу не сказать о формировании системы социально-психологической поддержки одаренных и способных детей, создании новых форм взаимодействия структурных подразделений гимназии. Не секрет, что интеллектуально и академически одаренные дети часто не находят контакта со сверстниками, не всегда бывают поняты учителями, приняты одноклассниками или получают недостаточное (излишнее) внимание родителей. Решение данных проблем берет на себя социально-психологическая служба, от которой зависит успешная социализация, дальнейшее комфортное проживание ребенка в социуме. Деятельность по реализации данной задачи прописана в *аналитико-диагностическом блоке* Программы. Работа в этом блоке

направлена на выявление одаренных детей с учетом их успехов в разных образовательных областях и определением индивидуальной оценки познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка.

Отмечу, что здесь возрастает роль мониторинга, контроля и оценивания потенциальных интеллектуальных, творческих, исследовательских возможностей учащихся. Хочу отметить, что диагностика одаренности будет служить не целям отбора, а станет средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка. Думаю, заполненная вами характеристика по основным параметрам (мыслительные операции и характеристики мышления такие, как оригинальность, гибкость, продуктивность) даст комплексную картину интеллектуального развития ребенка, чем, безусловно, поможет другим учителям, например, при переходе ребенка с одной образовательной ступени на другую.

Постоянный сбор информации о ходе работы с одаренными детьми и ее интерпретацию, предполагает анализ возникающих проблем, сбоев, затруднений учащихся и учителей, разработку документов: различных графиков, критериев и шкал оценивания, банка исследовательских и творческих заданий, анкет для учителей и учащихся, отчетов, анализа, рекомендаций и итоговых мероприятий. Уверена, такой пакет документов будет востребован и вне работы по реализации данной Программы.

Деятельностный блок позволяет решить задачи по осуществлению мероприятий по различным направлениям работы с одарёнными детьми и по обеспечению реализации Программы. Так как одаренность ребенка, как и отдельные его способности, не бывает дана от природы в готовом виде, а в большой степени зависит от окружающей среды, от характера его деятельности, в Гимназии проводится целенаправленная работа по развитию различных видов детской одаренности по следующим направлениям:

1) Вовлечение детей в деятельность по интересам (развитая система Дополнительного образования, система работы школьных клубов как детских общественных объединений «Миротворцы», «Этносфера», включение в деятельность Совета школьного самоуправления, Школы Лидера, Лаборатории Креативности и Интеллектуальности);

2) Организация научно-исследовательской деятельности учащихся (создание в гимназии Малой Академии НОУ «Эврика» и защита проектов на ежегодной общегимназической конференции. Преобладающая часть разрабатываемых проектов носит интегрированный характер, больше становится проектов прикладного характера, проектов, затрагивающих социально значимые проблемы с выходом в муниципальные органы власти (например, проект об энергосберегающих лампочках). Думаю, что это показатель проявления творческой одаренности учащихся Гимназии.

3) Развитие умений самостоятельно работать (включение учащихся в проведение акций, инициирование коллективных творческих дел, создание модели нового школьного музея);

4) Обучение творческим методам работы (подготовка дискуссионного клуба по темам «Лидерство – это ответственность», «Можем ли мы влиять на развитие города», дебатов «Иметь в семье нескольких детей лучше, чем одного», «Быть умным уже не модно», круглых столов «Модель выпускника: ключевые компетентности» и др.);

5) Организация олимпиад, соревнований, конкурсов на различных уровнях, участие в работе круглых столов, конференций.

Этот блок реализует деятельностный подход через групповые формы работы: конкурсы, «мозговые штурмы», ролевые тренинги, научно-практические работы, творческие зачеты, проектные задания, участие в интеллектуальных олимпиадах, марафонах, проектах, кружках по интересам и объединениях дополнительного образования.

Возвращаясь к структуре Программы, отмечу, что помимо общей цели, как ожидаемого результата, задач, адресной направленности, структурных блоков она включает в себя такие разделы, как принципы работы с одаренными детьми, целевые индикаторы, систему контроля исполнения Программы.

Думаю, что оправдано и включение в Программу раздела «Целевые индикаторы», так как именно они будут являться измеряемым показателем результативности Программы. Это увеличение числа участников интеллектуальных и творческих состязаний на окружном и городском уровне, увеличение призовых мест и количества победителей, рост числа школьников, участвующих в научно-исследовательской деятельности, создание «Портфолио» и т.д.

Таким образом, оказание адресной поддержки детям, проявившим незаурядные способности, активизация интеллектуального потенциала талантливых школьников, выявление наиболее талантливых детей для их дальнейшего развития, усиление кадрового потенциала позволит говорить о целостности работы педагогического коллектива гимназии по реализации Программы «От знания к действию: ПОИСК. ЛИДЕРСТВО. ЭФФЕКТИВНОСТЬ», ее возможной результативности и эффективности и решении главных задач современной школы, по мнению Д. Медведева, «…раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире».

Управление процессами развития личности учителя, его профессиональной компетентности в условиях современной школы

***Зюзина Т.Н.**, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой Института развития образовательных технологий, ГОУ СОШ №1171,*

***Литвиненко О.Е.**, зам. директора по УВР ГОУ СОШ № 1171*

Перемены в обществе ставят школу перед необходимостью переосмысления сущности педагогического процесса в направлении обеспечения каждому ученику выбора образовательного маршрута, осознания своих возможностей для достижения желаемого уровня образования.

Одним из таких убеждений является убеждение в том, что учитель может научить тому, чему он учит, но учащегося нельзя научить - он может только

научиться. Можно утверждать, что основная роль учителя состоит в управлении учением. Учитель управляет процессом структурирования информации, действий, процессом присвоения их учащимся и т. д. Это управление основывается на кооперативном взаимодействии учащегося и учителя, которое ориентировано на принятые и согласованные ими образовательные цели.

Разным типам образовательных учреждений соответствуют различные индивидуальные, общественные и государственные аспекты социальных потребностей, а также конкретные механизмы их согласования. Внутри этих типов действуют различные регулирующие рыночные, управленческие, мотивационные и прочие механизмы, и, как следствие, неодинаковые закономерности развития. К примеру, в группе элитных специализированных школ, выпускники которых высоко мотивированы, а также имеют вполне определенные ожидания, связанные с продолжением образования. Запросы, касающиеся школьной инфраструктуры (например, материально-технической базы), выражены заметно меньше, чем в учебных заведениях, нацеленных, прежде всего, на комфортное проживание жизненного этапа. С другой стороны, отчетливо различается и функциональная нагрузка учебных заведений такого рода. Соответственно, в этих случаях мы имеем дело с принципиально различными способами соотнесения потребностей, основанными на неодинаковых механизмах взаимоопределения их индивидуальных, общественных и государственных аспектов. Социальный состав учащихся, их мотивация, стратегии поведения на рынке образовательных услуг, объективные характеристики школ, субъективные ожидания учащихся и их родителей, а также запрос со стороны профессионального сообщества и государственных структур – все это определяет «портрет» образовательных учреждений.

Круг основных проблем, по-видимому, также специфичен для каждого типа учреждений образования. Согласно сформулированному выше, другой основной потребностью является доступность общего образования. В соответствии с этим, каждому кластеру – типу образовательного учреждения, определяется характерная особенность в удовлетворении социальных потребностей в общем образовании.

Таким образом, в результате исследования возможностей образовательных учреждений, можно выявить комплексную картину социальных потребностей в общем образовании в стране или отдельно взятом регионе. Например, только в Москве функционируют различные типы образовательных учреждений: – общеобразовательные школы, школы с гимназическими и профильными классами; гимназии и лицеи; колледжи; школы с углубленным изучением отдельных предметов, и др. В соответствие с этим, удовлетворяются различные потребности в общем образовании: гуманитарном, с различным уклоном или углублением, профильном, полном среднем. Результатом, допускающим составление единой картины социальных потребностей в общем образовании граждан в стране, является реализация кластерной методики, основанной на единых критериях.

К сожалению, современная школа иногда сохраняет консерватизм, нетворческий подход, к процессу обучения. Довольно часто изучение материала сводится к запоминанию и воспроизведению. Однообразное шаблонное воспроизведение одних и тех же действий убивает интерес к обучению. Дети лишаются радости открытия и постепенно теряют способность анализировать, обобщать, классифицировать, да и просто творить.

Именно поэтому, необходимо применить такие формы и методы обучения, чтобы школьникам было интересно, они чувствовали себя первооткрывателями, великими писателями и великими людьми.

Обучение должно быть развивающим, мотивированным на положительный результат, интересным и познавательным. А это зависит от личности учителя его профессиональной готовности к восприятию нового и творческого, готовности работать над собой. Для этих целей разработана карта самоаудита профессиональной компетенции, выявления своих ошибок и возможностей их ликвидации. Интересно то, что учитель сам выявляет рейтинговую оценку своих профессиональных качеств и рекомендации по их устранению. При этом не требует вмешательства со стороны администрации школы, но одновременно получает реальный прогноз, на что нужно обратить внимание и еще поработать.

В заключение напомним слова В. А. Сухомлинского о том, что: «Самовоспитание - это не что-то вспомогательное в воспитании, а его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает». Никто так не обрадует учителя, как его успешные ученики!

Список литературы

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования/ под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Изд-во полит. лит., 1973.
3. Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2008 г.: приоритеты образования, как вклад в социально-экономическое развитие страны. Москва, 2004.
4. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе.– М.: Центр педагогического образования, 2008.
5. Лизинский В.М. Критерии оценки и стимулирования педагогической деятельности учителей, как один из ресурсов управления образовательным процессом // Завуч. – 2005. – №5.

Педагогическая поддержка как средство гуманизации процесса обучения

***Илюхина Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Педагогической академии последипломного образования, email: iluhina_iv@mail.ru.*

***Шмидт Татьяна Михайловна**, директор ГОУ СОШ №285, Заслуженный учитель РФ, school285@yandex.ru*

Учитель – это жертвенная профессия, это человек, способный спуститься с высот своих знаний до незнания ученика и вместе с ним совершить восхождение.Авиценна

Несколько лет назад, когда коренным образом изменились социальная ситуация и отношения в нашем обществе, встал вопрос об обновлении систе-

мы отечественного образования, причем не только в области содержания, но и в области форм и методов преподавания. Современный социальный заказ на образование и воспитание гражданина уже не мог соответствовать в полной мере теми средствами, которые до сих пор были известны педагогам-практикам. Встал вопрос о расширении педагогического инструментария учителя, использовании новых приемов и методов обучения, позволяющих обеспечить эффективность образовательного процесса. Необходимость в личностно ориентированном обучении требует изменений профессиональной позиции учителя

Современной школе остро необходим не просто учитель, а учитель – фасилитатор, успешно развивающий, поддерживающий отношения с учениками, родителями, коллегами. Этот учитель не только вооружает ребенка необходимой суммой знаний, умений и навыков, но и помогает, направляет личность учащегося на достижение успеха. Педагогическая поддержка является одним из критериев профессиональной компетентности учителя. В ней нуждаются не только учащиеся, но все субъекты образовательной деятельности: учащиеся, учителя (если мы будем говорить о педагогическом наставничестве), родители. Педагогическая поддержка может осуществляться как в урочной, так и внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного образования. Имеет традиционные и нетрадиционные формы проявления.

Идея педагогической поддержки возникла на основе опыта выдающихся философов и педагогов:Ж.-Ж. Руссо И. Кант, Ф. Фребель, Ф. Дистервег, Дж. Дьюи, М. Монтессори. В практике воспитания идея поддержки и помощи нашла свое отражение в работе Я. Корчака и С. Френе. Педагогическая поддержка – это сложный элемент деятельности педагога, имеющий свои цели, структуру, принципы и этапы практической реализации в образовательном процессе. В процессе своего развития идея поддержки индивидуальности и уникальности каждой личности принимала технологические очертания, сначала на уровне советов педагогам и родителям, а впоследствии приобрела системный характер, в основе которого лежала та или иная идея классификации видов индивидуальности. Однако в традиционной системе образования реакция педагогов на проблемы школьников имеет в основном стихийный, ситуативный характер. Учителя в большинстве случаев реагируют только на внешне проявляющиеся действия и поступки учеников и выступают, как правило, в роли «скорой помощи»: наказания драчунов, наставления по поводу внешнего вида, манер, вызовы родителей, жалобы классному руководителю, а в крайних случаях это даже разбирательства с применением совета школы, совета общественности и других организаций подобного типа.

Такого рода деятельность педагогов грешит односторонностью и, как правило, носит характер вмешательства. Мотивы учителя, на первый взгляд, вполне благородны и обоснованы: забота о жизни и здоровье ребенка, желание научить его общаться, получать знания сделать все, чтобы из учащегося получился Человек. Форма помощи при этом не всегда адекватна намерениям,

и часто выливается в назидание, приказ, угрозу, что может вызвать лишь ответную грубость, неподчинение или лень, апатию, равнодушие или безразличие.

Помощь, проявляющаяся как вмешательство, исключает активное участие другого субъекта взаимодействия (ребенка) и потому непродуктивна. Внутренний конфликт, душевная рана, вызвавшие к жизни то или иное детское ЧП, как правило, игнорируются педагогом. В результате у ребенка возникает потребность защититься от учителя, приспособиться к ситуации, спрятав подальше свое «я», чтобы оно осталось индивидуальным, таким, которое обеспечивает комфортное состояние бытия. Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижение в обучении. Таким образом, среди наиболее важных ключевых слов, характеризующих понятие «педагогическая поддержка», находятся проблемы ребенка.

Обеспечению социально-педагогической поддержки могут служить следующие основные принципы (Т.В. Анохина): согласие ребенка на помощь; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности; вера в эти возможности; ориентация на способности ребенка самостоятельно преодолевать трудности; совместность, сотрудничество, содействие; конфидициальность (анонимность); доброжелательность и безоценочность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «Не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

В качестве приемов оказания педагогической поддержки, помощи и сотрудничества могут выступать приемы, приведенные ниже.

Приемы педагогической поддержки и сотрудничества: поощрение, похвала, одобрение; просьба, стимулирование к деятельности; доверие, авансирование личности; неупоминание об ошибках; проявление сопереживания, сочувствия, огорчения; ожидание лучших результатов; вовлечение в интересующую деятельность.

Приемы скрытой педагогической поддержки: безадресное упоминание об ошибках; мнимое, деланное безразличие, переключение внимания; выполнение какого-либо дела вместо воспитанника; намек, предположение, высказанное без адреса; изменение задания, поручения; обсуждение (анализ) жизненных ситуаций; стимулирование состязательности.

Приемы-антиподы педагогической поддержки: проявление обсуждения в форме возмущения; изоляция от части или от всего коллектива; нетактичное выявление виновного; необдуманная характеристика поступка, упрек; жалобы родителям, администрации; приказание выполнения задания; несправедливое наказание.

Педагогическая поддержка может быть прямого и превентивного действия. Прямая педагогическая поддержка осуществляется педагогом, например, путем проведения индивидуальной рефлексивно-терапевтической беседы, которая во многом опирается на психотерапевтический метод К. Роджерса. Превентив-

ная педагогическая поддержка осуществляется через группу других лиц, развитие соответствующей атмосферы в коллективе, создание адаптивной образовательной среды. Педагогическая защита – это использование таких способов работы, при которых учитель разрешает опасную, трудную ситуацию без прямого вмешательства в нее. Педагогическими мерами можно считать привлечение родителей ребенка в значимую деятельность класса, просвещение в правовых вопросах, к участию в классных мероприятиях с целью создания психологически комфортной обстановки. Педагогическая защита предполагает создание атмосферы защищенности в коллективе, ситуаций, ведущих к изменению положения ребенка в детской среде, что исключает в дальнейшем возникновение проблемы угрозы от сверстников, а, следовательно, снимает и саму проблему защиты.

На учебном занятии одним из ведущих методов педагогической поддержки будет выступать создание ситуации успеха. Выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский считал, что только успех поддерживает интерес ученика к учению. Интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями. Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание и интерес учиться. Создание ситуаций успеха приводит к сотрудничеству учителей и учащихся. Сформировать у учащихся потребность в учении можно лишь доброжелательными, доверительными отношениями, основанными на уважении и требовательности между учителями и учащимися. Такая педагогическая поддержка дает ребенку возможность почувствовать себя уверенно, укрепляет чувство собственного достоинства.

Таким образом, в ближайшее время перед образовательными учреждениями встанет непростая задача: отработать новые методы, формы психолого-педагогического поддержки, как одной из составляющих профессиональной компетентности учителя.

Управление процессами развития личности в условиях Центра образования «Школа здоровья «САМСОН»

***Вирабова Анна Рафаиловна**, доктор медицинских наук, профессор,директор Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г.Москва*

***Поликарпова Ирина Васильевна**, заведующая кафедрой физической культуры Центра образования «Школа здоровья «САМСОН», г. Москва, e-mail: info@samson-corp.ru*

Поступление ребёнка в Школу здоровья «Самсон» изменяет весь привычный уклад его жизни, меняется режим, складываются разнообразные отношения с большим количеством новых людей, прежде всего с учителями. Не вызывает сомнения утверждение, что цель воспитания - счастливый человек. А когда человек счастлив? Когда его любят, когда его понимают. Если есть эти условия – появляется успешность. Воспитание соответствующих потребностей, интересов, мотивов есть формирование личности школьника с первых шагов обучения в образовательном учреждении.

Многолетняя практика работы с детьми показывает, что главная ценность в педагогической деятельности – ребёнок!

Начиная работу с младшими школьниками, мы учитываем их возрастные психологические и физиологические особенности. Доверчивость и исполнительность, являющиеся предпосылкой для успешного обучения и воспитания, *восприимчивость и впечатлительность,* когда любое новое интересное задание, шутка учителя повышают реактивность на вопрос учителя, вызывают стремление сделать быстрее других. Важным источником успехов у младших школьников является *подражательность.* Ребята повторяют действия учителя, ход его рассуждения, аналогичные примеры товарищей. Иногда только копирование помогает ребёнку в освоении того или иного движения. Используя эти положительные моменты, мы достигаем желаемого результата в обучении. Но стоит учитывать при составлении обучающей программы и тормозящие факторы этого возраста. Ребёнок не стремиться проникнуть в суть явления, его затрудняет выделение главного. На уроках физкультуры, обучаясь кувырку вперёд, ученик стремится быстрее выполнить переворот через голову, не задумываясь, что является главным элементом в перевороте, от этого у него не редко получается упор на голову, что недопустимо. Эту особенность педагог учитывает при планировании урока.

Направленность личности младшего школьника выражается в его потребностях и мотивах. Потребности у младшего школьника остаются примерно такие, как и в дошкольном возрасте: потребность в *игровой деятельности, потребность в активном движении, потребность во внешних впечатлениях* (в последствии она преобразуется в познавательные потребности). Учитель должен использовать эти особенности, чтобы уметь правильно формировать и развивать потребности ребёнка. Одной из ведущих потребностей является познавательная. Она формируется на *внешних впечатлениях,* как основная движущая сила психики младшего школьника. Для того чтобы развитие потребностей было управляемым, важно определить направление и факторы, влияющие на изменение развития. Отметим несколько направлений: доминирование духовных потребностей над материальными, личностных над коллективными и т.д.

Всё это учитель может корректировать в процессе своей деятельности в школе. На уроках физкультуры в подвижных играх дети играют каждый за себя, но со временем, в той - же игре, ребёнок начинает помогать товарищу, выстраивать общую командную тактику. Развитие младшего школьника идёт в направлении осознанности и самоуправляемости. Очень важно учитывать его потребность в деятельности в коллективе сверстников, потребность в самооценке (важно правильно определиться). В предмете физическая культура особенно благодатной является почва в формировании у ребёнка волевых качеств. И именно на этом этапе содержание обучения и воспитания является особенно важным!

Важнейшим условием в развитии личности является участие в учебной деятельности. Необходимо так организовать свою деятельность, чтобы ребё-

нок учился быть коммуникабельным, чтобы он знал законы взаимоотношений в обществе не только от родителей, но грамотно и тактично преподнесённые педагогом.

Управление процессами формирования личности включает в себя ряд психолого-педагогических приёмов без которых невозможно воспитание. Как и в обучении, в процессе воспитания большую роль играет подкрепление, поощрение или порицание. И эти оценки на высокой эмоциональной волне школьника являются хорошим стимулом делать ещё лучше или воздержаться от негативных поступков.

При выборе методов воздействия мы учитываем возрастные особенности. Детям до 6 лет необходимо доказывать, наглядно показывать на примере окружающих, на литературных образах. Например, уже ученику 3-го класса такие воздействия не требуются, ему необходимо объяснить, потребовать. *Успешность любой меры воздействия зависит от того, становится ли требование учителя требованием ребёнка к самому себе.*

Управление процессом развития личности невозможно без чёткого понимания психологии познавательных процессов школьника. Давая новый материал, закрепляя пройденный, в школе «Самсон» мы учитываем возрастные особенности мышления школьника: непроизвольное мышление, развитие произвольного внимания, восприятия, памяти, анализа, сравнения, обобщения, конкретизации, воображения.

Исследования психологов показали, что если у младших школьников существенные изменения в психическом развитии связаны с учебной деятельностью, то у подростков основная роль принадлежит системе социальных взаимодействий в обществе. Очень важно учитывать бурное физическое и половое развитие. Поведение подростка и направленность развития его личности зависит от того как взрослый человек помогает разобраться ему в сложных противоречиях восприятия жизни. Очень важно для него восприятие его личности коллективом. Педагог, работающий с подростком должен направлять его потребности в русло общественно- полезной деятельности, развить в нём понятие коллективизма, комфортного существования в современном обществе. Приобщение подростков в школе «Самсон» к занятиям физической культурой и спортом помогает решить многие проблемы этого сложного периода.

Трудно переоценить значение единого спортивного часа для учащихся средней и старшей школы, который проводится ежедневно, выполняя рекомендации Всемирной Организации Здравоохранения по двигательной активности - 5 часов физкультуры в неделю (разработка и интеллектуальная собственность школы «Самсон»). Общение начинается уже в раздевалках спортивного зала, где встречаются ученики 5-8 классов, сначала наблюдается стеснительность в общении пятиклассника с восьмиклассником, но со временем заметно дружелюбное отношение друг к другу, помощь старших младшим. Эти моменты учат взрослеющих подростков с терпимостью относится к младшим товарищам. В совместных спортивных играх, занятиях, формируется чувство солидарности,

поддержки, общей идеи. Отрадно видеть, что и в других школьных и внешкольных мероприятиях ученики школы «Самсон» сопереживают, поддерживают друг друга, невзирая на то, какого возраста ученик.

Очень важно увести ребенка от изолированности от общества, вовлекая в разнообразные виды деятельности, а если удастся научить владению техникой в одном из видов спорта, то с уверенностью можно сказать, что половина проблемы решена – он чувствует уважение окружающих. Можно выделить несколько эмоциональных особенностей подростков: противодействие, эмоциональная возбудимость, обострённое чувство справедливости, товарищества. Каждый педагог должен быть тонким психологом в работе с подростками. Нужно с неустанным вниманием относиться к каждой просьбе, каждому обращению и они не почувствуют фальши с вашей стороны, почувствуют потребность в общении с вами, а в трудную минуту обратятся за помощью.

Процесс обучения старшеклассников должен всё время рассматриваться с точки зрения того, насколько он готов к самообразованию. Важно формировать технику самообразования, формировать рациональные приёмы самообразования, учить планированию, рациональному использованию своего времени. Своевременно данные знания, способны изменить характер ребёнка, а в дальнейшем и его судьбу. Современный педагог, владеющий знаниями своего предмета, психологии и педагогики, способен внести большой вклад в формирование «сложнейшего строения» именуемого человеческой личностью.

Список литературы

1. Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. – М.: Просвещение, 1984

2. Педагог в пространстве детства. Департамент образования Г. Москвы, Южное окружное управление образования, окружной учебно-методический центр. – М., 2004.

3. Психология и педагогика. М.: Совершенство, 1998.

Компетентностно-ориентированная подготовка специалистов ПМПК по созданию инклюзивной образовательной среды

***Зубарева Татьяна Гаспаровна**, директор ОГОУ «Курский областной центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Курск, E-mail: pmc-kursk@yandex.ru*

С учетом успешной школьной практики развитых стран решающим направлением образования и воспитания детей с ООП является создание инклюзивной образовательной среды (ИОС), которая служит удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей всех детей независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий и должна создаваться как для детей-инвалидов, так и одаренных, беспризорных, детей из отдаленных районов, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также для детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных групп населения.

Инклюзивная образовательная среда базируется на методологии, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации

совместной, ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), совместного мира жизни детей.

Цель инклюзии – не только интеграция детей с ООП в массовые образовательные учреждения. Ведущим принципом ИОС является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения. Опираясь на исследования Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, Е.Л. Гончаровой, О.С. Никольской, О.И. Кукушкиной, нами были выявлены ведущие характеристики инклюзивной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях:

1. Культивирование системы ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ООП, наличие ресурсного обеспечения их жизнедеятельности (учреждение должно располагать нормативно-правовыми, программно-методическими, информационными, материально-техническими, кадровыми и организационными ресурсами), направленность на реализацию индивидуальных образовательных стратегий обучающихся.

2. Создание ИОС в массовых общеобразовательных учреждениях предусматривает определение и реализацию: *философии* инклюзивного образования, системы его базовых и профессиональных ценностей; *миссии* образовательного учреждения в области важнейших функций инклюзивной деятельности, масштабов и уровней их реализации, конкретных приоритетов; информационной, кадровой, программно-методической и организационной *политики* – общих подходов и принципов жизнедеятельности детей с ООП в массовой школе, подходов к установлению и развитию внешних связей, к выбору конкретных приоритетов распределения ресурсов, этапов и сроков осуществления задач инклюзивного образования детей с ООП; оптимальной *структуры* образовательного процесса, интеграции его функций (образовательных, воспитательных, коррекционных, психофизического развития, творческих, оздоровительных) и их ресурсного обеспечения в целях социализации детей с ООП.

3. Организация образовательного процесса направлена на удовлетворение образовательных потребностей детей с ООП и учитывает интересы их нормально развивающихся сверстников. Каждый ребенок должен быть обеспечен сопровождением и психологической поддержкой специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК), вниманием, необходимыми условиями, которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе.

4. Учет особых образовательных потребностей ребенка с ООП предполагает создание условий для организации образовательного процесса: наличие безбарьерного физического пространства, адаптированных учебных планов, индивидуально-ориентированных общеобразовательных и специальных (коррекционных) программ, организацию занятий со специалистами коррекционно-педагогического профиля.

5. Индивидуально-ориентированная общеобразовательная программа должна учитывать возможности каждого ребенка к усвоению цензового уровня образования и при необходимости предполагать внесение изменений и создание

условий, необходимых для успешного ее освоения детьми с особыми потребностями. Каждая содержательная область образования детей с ООП должна включать два компонента: «академический» и формирование жизненной компетенции. Например, язык – речевая практика; математика – практика применения математических знаний; естествознание – практика взаимодействия с окружающим миром и т.д. Индивидуальные образовательные программы для детей с ООП разрабатываются специалистами ПМПК учебных заведений с участием родителей и в соответствии с нуждами и потребностями детей с ООП в целях достижения их успеха в образовательном процессе.

6. ИОС формируется корпоративно, коллективом единомышленников. В ее создании участвуют учителя начальных классов, учителя-предметники, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, инструкторы по ЛФК, воспитатели, педагоги дополнительного образования и тьюторы (педагоги сопровождения), а также медицинский персонал учреждения.

7. Системообразующая роль в этом процессе принадлежит ПМПК, который создается на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения при наличии соответствующих специалистов.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ООП, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся. ИОС служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

Согласно исследованиям Л.С. Алексеевой, Н.Н. Малофеева, В.И. Ширинского, успешному формированию ИОС в образовательном учреждении служит четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с ООП, участие в образовательном процессе специалистов в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников.

Системообразующая роль в вопросе создания ИОС отводится психолого-медико-педагогическому консилиуму как одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся не только для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников, но и с целью создания особых условий реализации образовательных

потребностей детей с ООП. Объекты, задачи, виды профессиональной деятельности специалистов консилиума, ее методология, содержание, методы и технология обусловлены спецификой задач по созданию инклюзивной образовательной среды и определяют следующий состав консилиума: заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), педагог-психолог, учитель-дефектолог и учитель-логопед, учителя (воспитатели ДОУ) с большим опытом работы, учителя (воспитатели) специальных (коррекционных) классов/групп, врач-педиатр (невропатолог, психиатр).

Создание инклюзивной образовательной среды требует от специалистов, включенных в состав консилиума, высокого уровня профессиональной компетентности, свободного владения своей профессией и ориентацией в смежных областях деятельности, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Однако, как показало исследование, к числу проблем, препятствующих ПМПК образовательных учреждений успешно осуществлять свою деятельность, принадлежат отсутствие теоретико-методологической базы по созданию ИОС в конкретном образовательном учреждении, недостаточный уровень профессиональной компетентности специалистов ПМПК, неготовность системы повышения квалификации к их компетентностно-ориентированному, корпоративному обучению в целях формирования ИОС.

На ПМПК возлагаются задачи по сопровождению и выстраиванию образовательного маршрута для ребенка с ООП, точное определение комплекса абилитационных воздействий. ПМПК несет ответственность за обеспечение диагностико-коррекционного, психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся, воспитанников с ООП, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и/или состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников.

Таким образом, в создании ИОС значительную роль выполняет система деятельности специалистов ПМПК, интеграция их профессиональных знаний, продуктивной совместной работы с детьми, имеющими ООП, их родителями, педагогическим коллективом образовательного учреждения. Особую важность составляет не сумма разнонаправленных воздействий разных специалистов, а единое комплексное воздействие на ребенка с ООП в системе межпрофессиональных отношений на всех этапах работы ПМПК в образовательном учреждении. Психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения является одной их корпоративных форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников.

Профессиональная компетентность специалиста ПМПК по созданию инклюзивной образовательной среды представляет собой интегративное профес-

сионально значимое личностное образование, которое проявляется в способности культивировать систему ценностного отношения к обучению, воспитанию и развитию детей с ООП в массовом образовательном учреждении, координировать ресурсное обеспечение образовательного процесса, выполнять комплекс нормативно-творческих, проектных, диагностико-консультативных, педагогических, образовательных, коррекционно-развивающих, научно-методических, социально-педагогических, психологических, культурно-просветительских, научно-исследовательских задач профессиональной деятельности, направленных на реализацию индивидуальных образовательных траекторий детей с ООП.

Эффективность развития профессиональной компетентности специалистов ПМПК достигается благодаря повышению квалификации, обусловленной профессиональными задачами, структурой и содержанием деятельности по формированию ИОС, использованию технологии компетентностно-модульного обучения. Базовым понятием названной технологии является «компетентностный модуль» как относительно самостоятельная и завершенная единица образовательной программы, направленная на формирование и развитие комплекса профессиональных компетенций.

Компонентами указанного модуля выступают: спецификация, пояснительная записка, оценочные и учебные материалы, подготовленные на компетентностной основе. Компетентностный модуль (как функционально целевой узел модульной программы) включает в себя: интегрированную дидактическую цель, учебные элементы (включающие целевой план действий, содержание заданий, методическое руководство по их самостоятельному выполнению), банк информационного материала и итогового контроля.

Достоинством корпоративного обучения является наличие единого образовательного пространства для всех специалистов ПМПК, обеспечивающего решение приоритетных направлений системы образования детей с ООП на уровне отдельного образовательного учреждения.

Реализация корпоративной компетентностно-модульной модели повышения квалификации участников ПМПК предусматривает краткосрочное и пролонгированное сопровождение слушателей курсов в рамках работы временных творческих коллективов, групп обучения и самообучения, индивидуальных и групповых консультаций.

При организации повышения квалификации специалистов ПМПК учитываются: опыт, приобретенный при осуществлении профессиональной деятельности; специфические для взрослых трудности участия в процессе обучения (ограниченный бюджет свободного времени, негативное влияние прошлого опыта и т.п.); способность взрослого взять на себя ответственность за свое собственное обучение.

Разработанная нами модульная учебная программа «Проектирование деятельности специалистов психолого-медико-педагогического консилиума по созданию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении» (144 часа) ставит своей *целью* повышение профессиональной компетентно-

сти специалистов ПМПК, осуществляющих создание ИОС для детей с ООП, в процессе корпоративного обучения.

Особенности реализации программы: обучение участников консилиума осуществляется корпоративно, т.е. в состав группы обучающихся специалистов включены специалисты различных профилей (психологи, логопеды, социальные педагоги, дефектологи, учителя с большим опытом работы, воспитатели ДОУ), а также администрация образовательных учреждений; содержание программы имеет практическую направленность, строится на научной междисциплинарной основе; в процессе проектирования компетентно-модульной образовательной программы выделены два относительно автономных проектировочных цикла: разработка структуры вышеназванной программы и разработка компетентностных модулей как основных единиц образовательной программы; программа включает инвариантный модуль по общей проблематике инклюзивного обучения детей с ООП, а также вариативные модули для специалистов ПМПК, состоящие из базовых и специальных компонентов, в которых учитывается уровень развития мотивационного, операционального и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности, а также стаж их педагогической деятельности. Основным принципиальным элементом каждого из образовательных модулей является курсовое обучение, максимально приближенное непосредственно к профессиональной деятельности специалистов по созданию ИОС; ряд практических и семинарских занятия проводится на базе образовательных учреждений в режиме «живого времени», в условиях деятельности специалистов ПМПК; формирование профессиональной компетентности носит диагностический и прогностический характер, охватывает не только прошлый опыт профессиональной деятельности, но и перспективу профессионального развития; методики, используемые для входной и итоговой диагностики, служат своего рода инструментарием профессионального развития специалистов, т.к. включают в себя задания на развитие мотивационного, операционального и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности участников ПМПК; каждый образовательный модуль начинается входной и завершается промежуточной диагностикой (вопросами и заданиями для самопроверки и рефлексии); общая итоговая диагностика проводилась по результатам реализации программы, что позволяет специалистам оценить не только уровень актуального развития основных компонентов собственной профессиональной компетентности, но и результаты обучения по каждому образовательному модулю и по курсу в целом.

Таким образом, в подготовке специалистов к созданию инклюзивной образовательной среды приобретает особую актуальность компетентностно-ориентированное корпоративно-модульное повышение квалификации.

Компетентностно-ориентированное корпоративно-модульное повышение квалификации специалистов ПМПК основывается на общенаучном системно-деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном походах, а также акмеологической концепции личности и повышения квалификации и опирается на следующие принципы: соответствия содержания подготовки

социальным требованиям и нормам профессиональной деятельности специалистов ПМПК; опережающего профессионального образования; профессионально-личностного саморазвития специалистов; творческой профессионально-практической направленности повышения квалификации.

Содержание процесса повышения квалификации специалистов ПМПК направлено на обеспечение их готовности к выполнению нормативно-творческой, проектной, диагностико-консультативной, педагогической, образовательной, коррекционно-развивающей, научно-методической, социально-педагогической, психологической, научно-исследовательской, культурно-просветительской видов профессиональной деятельности.

Обучение взрослых как самоуправляемая деятельность

***Кленина Людмила Ивановна**, кандидат физико-математических наук, доцент Московского энергетического института, г. Москва, email: kleninali@mail.ru*

Научно-педагогическая деятельность Т.И. Шамовой (1924-2010) всегда соответствовала потребностям времени, а подчас и опережала грядущие изменения в системе образования. Ещё в 1960 году, выступая с докладом на Всесоюзном совещании по проблемам программированного обучения, где Татьяна Ивановна находилась в составе делегации учителей из Новосибирской области, она обосновала целесообразность понимания учения как самоуправляемой деятельности. «Процесс учения с позиций дидактики представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения» [3, с.4].

Чтобы, как можно точнее, понять сущность самоуправления, обратимся к толковым словарям русского языка. Сам – местоимение для придания особой важности личной деятельности человека. Управлять – это значит руководить, направлять деятельность, давать ход, направление, распоряжаться, одолевать трудности; или – направлять, регулировать ход, движение, работу, пользуясь какими-либо средствами или приборами.

Самоуправление – внутреннее, своими собственными силами управление делами, управа самим собою, знание и строгое исполнение своего долга. Сущность самоуправления выражается в процессе по овладению знаниями – это самостоятельное участие в выработке траектории обучения, самостоятельная корректировка этой траектории в соответствии с собственными критериями важности, полезности, срочности и приоритетами, самостоятельный сбор и оценка информации для принятия решений, самостоятельное отслеживание наиболее важных тенденций и прогнозирование будущих событий.

Следует отметить, что первоначально процесс обучения организован или учителем или самим учеником, а далее начинается их совместная деятельность.

Такой подход к процессу обучения как совместная деятельность обучающегося (ученика) и обучающего (учителя) характерна для современного понимания дополнительного профессионального образования (ДПО). В системе ДПО в процесс обучения включены взрослые люди. Именно образованию

взрослых уделяется в последнее время большое внимание не только в нашей стране, но и за рубежом. Формирования инновационной системы подготовки кадров для российской промышленности и экономики предполагает учет общемировых тенденций и процессов, которые протекают в современной России.

Обучение взрослых имеет свои характерные черты. Одной из них является склонность к самоуправлению процессом обучения: взрослые предпочитают управлять тем, что они изучают, и как они это изучают. Процессом обучения: взрослых всегда ориентирован на решение проблемы, которая стоит перед каждым взрослым человеком, и которая привела его в обучающий центр, вызвала потребность в ДПО. Наличие проблемы или цели стимулирует интерес к изучаемому предмету. При этом взрослые обучающиеся постоянно соотносят с собственным опытом то, что они изучают.

На каждом этапе обучений происходит корректировка траектории обучения в зависимости от приоритетов взрослого человека. Приоритеты обучающегося выставляются в соответствии с собственными критериями важности (полезность, срочность и пр.).

Для обучения взрослых характерен компетентно-ориентированный образовательный процесс, который строится на основе следующей логики: «сначала «действие по решению познавательной проблемы» – «самоуправляемое и мотивированное присвоение знаний и умений, позволяющих решить познавательную проблему» – «завершение действий по решению познавательной проблемы» – «самооценка степени разрешения познавательной проблемы» [1, с. 122]. В то время, как «логику традиционного образовательного процесса можно выразить формулой: сначала «знания на всякий случай», а потом «действие по применению ранее усвоенных знаний» [1, с. 122]. Такой компетентно-ориентированный образовательный процесс в овладении деятельностью может служить критерием для диагностики достижения уровневых целей обучения.

Таким образом, самоуправляемое обучения взрослых осуществляет древнейшую формулу обучения: non scholae, sed vitae discimus — учимся не для школы, а для жизни.

Можно высказать предположение, что самоуправляемая деятельность в системе ДПО направлена на повышение профессионализма обучающегося. Профессионализм можно представить в виде вектора **p** в системе 3-D (3-х мерной системе координат). Этот вектор имеет разложение по векторам базиса 3-х мерного пространства, а именно: $\mathbf{p} = p1\,\mathbf{i} + p2\,\mathbf{j} + p3\,\mathbf{k}$, где

i – единичный вектор, соответствующий направлению вперед,

j – единичный вектор, соответствующий направлению по горизонтали,

k – единичный вектор, соответствующий направлению вверх.

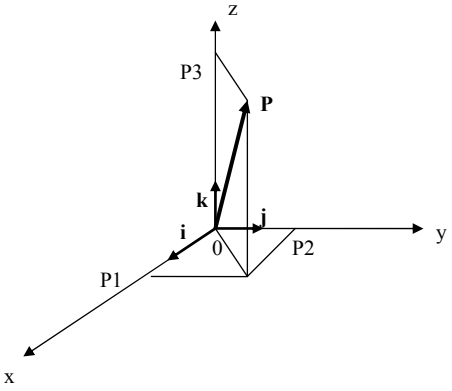
Изменение профессионализма по направлению вперед означает, что, оставаясь формально на одном и том же профессиональном уровне, обучающийся совершенствует свою профессиональную квалификацию и мастерство на p1 единиц. Это направление характеризует стремление к самосовершенствованию.

Изменение профессионализма по направлению горизонтали означает, что обучающийся поднимается по ступеням и уровням на p2 единиц профессионального образования: высшее, послевузовское, дополнительное высшее и т.д..

Это горизонтальная составляющая. Она характеризует уровни формального образования.

Изменение профессионализма по направлению вверх означает, что, обучающийся изменяет свой карьерный путь по вертикали на p3 единиц. Это акмеологическая составляющая, характеризует направление к вершине профессионализма, к достижению успеха на выбранном поприще.

На первый взгляд все составляющие равноценны, но это для обычных векторов. Для векторов, связанных с деятельностью человека, определяющим является акмеологическая составляющая. Именно стремление к успеху заставляет человека повышать квалификацию и заниматься самосовершенствованием.



Список литературы

1. Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. – 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 304 с.

2. Громкова М.Т. Адрагогика: теория и практика образования взрослых. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2005. – 495 с.

3. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении / Вст. ст. С.Г. Воровщикова. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.

Критическое мышление в контексте профессиональных компетенций социального педагога*

***Королёва Анна Валерьевна**, ассистент кафедры общей педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов; e-mail: ANNA-VALEREVNAk@yandex.ru*

** Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, проект № 2010-1.2.1-102-016-041.*

В современном обществе все большую актуальность приобретает потребность в воспитании личности, способной не только к воспроизведению

существующих норм и традиций, а умеющей активно и самостоятельно анализировать, оценивать, делать выводы, принимать адекватные, объективные решения, саморазвиваться в личностном и профессиональном плане. Вместе с тем повышаются требования к профессиональным компетенциям специалистов, а так же к уровню их личной и социальной ответственности за принятые профессиональные решения, что связано с тенденцией к построению открытого, демократического общества, отличительными чертами которого являются: динамичная социальная структура, высокая мобильность, способность к инновациям и критицизм.

В связи с этим современная система образования, как российская, так и зарубежная, нуждаются в переосмыслении и реформировании, что подчеркивается в документе ЮНЕСКО «Образование в целях обновления, развития, в интересах демократии», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, Государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 гг.».

Одним из активно развивающихся направлений реформирования системы современного высшего образования является ориентация на развитие критического мышления личности, которое предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической, прогностической деятельности, проблемному видению, поиску альтернативных, инновационных форм, средств и методов, способствующих рациональному решению задач и проблем, а также к оценке аналогичных возможностей других людей, что делает развитие этого вида мышления важным условием для формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста.

Причину актуализации данной проблемы развернуто высказал в опубликованном в 1992 г. интервью один из ведущих специалистов США в области теории и практики критического мышления Р. Пауль: «Фундаментальными особенностями того мира, в который наши студенты входят сегодня, являются ускоряющиеся изменения. Это мир умножающейся информации, которая при этом быстро устаревает. Это мир, где идеи постоянно реструктурируются, перепроверяются и переосмысливаются; мир, где никто не может выжить с одним простым способом мышления, где собственное мышление нужно постоянно адаптировать к мышлению других, где следует уважать стремление к ясности, точности и тщательности, где навыки работы должны постоянно развиваться и совершенствоваться. Критическое мышление составляет основу хорошо задуманной реформы образования постольку, поскольку оно будет в сердцевине изменений XXI века».

Развитие критического мышления является важной составляющей профессиональной подготовки независимо от специальности, что подчеркивает автор одного из широко распространенных в Северной Америке учебников по развитию критического мышления В.Р. Руджиеро, объясняя начинающим

студентам важность приобщения к критическому мышлению: «Без преувеличения можно сказать, что критическое мышление является одним из наиболее важных предметов, которые вы будете изучать в колледже, независимо от вашей области специализации. Качество учебных работ, успехи в карьере, вклад в жизнь общества, ведение ваших личных дел – все будет зависеть от вашей способности решать проблемы и принимать решения». Развитие критического мышления среди учащихся – признанная необходимость современной системы образования. Но технологии развития критического мышления, применяемые для профессиональной подготовки, должны быть направлены не только на развитие критического мышления вообще, но и содержать специфический компонент.

В исследованиях Е.С. Полат убедительно доказано, что современная система образования должна быть построена на предоставлении учащимся возможности размышлять, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, а так же на собственные наблюдения и опыт других людей. Развитие критического мышления студентов, как отмечают А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова, оказывая положительное влияние на формирование компетентности будущих специалистов, является признанной необходимостью современной российской системы образования. Понятие «компетентность» тесно связано с квалификационными характеристиками, представляющими собой обобщенные требования к подготовленности специалиста на уровне его теоретического и практического опыта. Следовательно, если развитие критического мышления оказывает влияние на компетентность будущих специалистов, то для усиления этого положительного влияния процесс развития критического мышления студентов должен строиться с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Наличие высокого уровня развития критического мышления способствует формированию компетенций, необходимых, по мнению И.А. Зимней, для эффективной учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов: системных (способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху); межличностных (способность к критике и самокритике; способность работать в междисциплинарной команде; способность общаться со специалистами из других областей); инструментальных (способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений).

Следовательно, если развитие критического мышления воздействует на компетентность будущих специалистов, то для усиления этого положительного влияния процесс развития критического мышления студентов должен строиться с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Изначально технология развития критического мышления была разработана американскими специалистами на основе обобщения опыта мировой педагогики и психологии и исходя из актуальных потребностей системы образования. С 1996 г. эта технология распространяется совместно Институтом «Открытое общество», Международной Читательской Ассоциацией и Консорциумом Гуманной Педагогики. Она прошла апробацию в школах Америки, Азии, 12 странах Восточной, Центральной Европы и СНГ. В России технология формирования критического мышления начала внедряться с 1997г. Сегодня Центры критического мышления работают в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде, Новосибирске. Функционирование этих центров свидетельствует о востребованности технологии развития критического мышления в современной системе образования.

Д. Клустер, Е.В. Прямикова, Г.В. Сорина и др. определяют критическое мышление как «мышление социальное» или «социально-направленное», существующее в обществе и стремящееся это общество улучшить посредством переосмысления его проблем и вынесения выводов относительно их решения. В совокупности с вышесказанным это дает основание полагать, что развитие данного вида мышления будет способствовать совершенствованию профессиональной вузовской подготовки специалистов социальной сферы, в том числе и социальных педагогов.

Следует подчеркнуть, что социально-педагогическая деятельность, в первую очередь, направлена на оказание помощи индивиду в разрешении его проблем, связанных с социализацией, поэтому критическое мышление социального педагога должно быть профессионально-ориентировано на преодоление проблем подопечного. Вместе с тем социальный педагог должен заниматься разрешением проблем присущих социуму, в котором живут его подопечные, то есть оказывать положительное влияние на социальное развитие всех членов этого социума посредством предприятия соответствующих рациональных как превентивных, так и реабилитационных мер.

Профессиональные обязанности социального педагога разнообразны и обширны, но требуют своевременного и качественного исполнения, так как от этого зависит успешности социально-педагогической деятельности в целом. В этой связи является целесообразным использование социальным педагогом критического мышление для расстановки приоритетов относительно очередности исполнения своих профессиональных обязанностей.

Ненормированность рабочего дня социального педагога, степень ответственности, предъявление высоких требований к личности могут стать причиной эмоционального и физического переутомления, что негативно отражается как на его здоровье, так и на профессионализме. В целях предотвращения этих негативных влияний социальный педагог должен организовывать свою работу,

учитывая собственные психологические и физиологические особенности, осознанию которых может поспособствовать критическое мышление.

Использование критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов позволяет повысить качество восприятия и усвоения учебного материала, а, следовательно, и качество образования будущих специалистов. Как любой специалист, социальный педагог должен постоянно находиться в процессе повышения уровня своего профессионализма. Происходящие в социуме изменения требуют от него как обновления тех профессиональных компетенций, которыми он обладает, так и приобретения новых, что чаще всего происходит путем самообразования. При этом социальный педагог должен адекватно оценивать уровень собственных знаний и то, насколько они отвечают предъявляемым к ним требованиям, а также анализировать информацию и ее источники, стремясь к получению наиболее достоверных данных, что возможно при наличии у него высокого уровня развитости критического мышления.

Таким образом, отметим, что решение повседневных задач минимизации риска в социально-педагогической деятельности опирается на строгий, неоднократно испытанный, а потому надежный алгоритм действий. В зависимости от условий неопределенности (дефицит времени, информации и т.д.), когда поиск нормативных правил и алгоритмических предписаний реализовать невозможно, осуществляется эвристический поиск альтернативного решения профессионально-значимых задач.

По мнению ряда авторов (Г. Линдсей, Р.Ф. Томпсон, К.С. Халл и др.) критическое мышление схоже с логическим, но фактически противопоставляется творческому мышлению: «Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое выявляет их недостатки и дефекты. Для эффективного решения задач необходимы оба вида мышления, хотя используются они раздельно: творческое мышление является помехой для критического, и наоборот».

Однако существует и противоположное мнение о том, что критическое и творческое мышление находятся в тесной взаимосвязи, важной для продуктивности каждого из них (Г.Ф. Ноэль-Цигульская, К. Таврис, К. Уейд, С. Заир-Бек и др.). Так, например С. Заир-Бек пишет: «Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть отличие критического мышления от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, очень часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мыш-

ления, более того, и критическое и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлено». По мнению К. Уейд и К. Таврис, «невозможно отделить критическое мышление от творческого. Ведь как только мы задумываем над тем, что собой представляет тот или иной объект, как сразу начинаем воображать, что бы из этого могло получиться». В работах О.Ф. Рожковой и В.С. Шубинского критическое мышление выступает как важное качество на разных этапах творчества.

Как отмечает А.С. Шаров, при осознании процесса мышления в контексте осуществляемой деятельности становится очевидным каждое действие, и происходит понимание процесса мышления в целом. Именно на данном этапе возможен инсайт или творческий прорыв в решении проблемы. По мнению И.А. Шаршова, в учебном процессе вуза развитие у студентов рационально-математического мышления, смысловой памяти, вербального мышления и логики (интеллектуальная ось) обязательно должно сопровождаться развитием творческого воображения, образной памяти, чувственно-конкретного воображения и интуиции (творческая ось). Разделяя эти точки зрения, мы считаем, что критический и творческий виды мышления находятся во взаимосвязи: творческое решение проблемы невозможно без понимания ее сущности, а критическое мышление само по себе не является способом разрешения проблемы.

Однако утверждая, что критическое мышление социального педагога способствует творческому разрешению им проблем подопечного, мы, вместе с тем, не согласны с мнением Т.Ф. Ноэль-Цигульской о том, что в связи с такой взаимосвязью вместо термина «критическое мышление» следует использовать термин «творческое критическое мышление». Эти виды мышление имеют различную структуру и задачи, поэтому такое объединение мы считаем неуместным.

Таким образом, критическое мышление социального педагога – это профессионально-ориентированный вид мышления, определяющий рефлексивно-аналитическую позицию специалиста, проявляющийся в видении и анализе проблемных аспектов взаимодействия системы «человек-социум», оценке степени адекватности принимаемых мер для выполнения профессионально значимых задач в сфере социально-педагогической деятельности, готовности к отказу от стереотипов и поиску логично-альтернативных решений.

Развитие личности студента в вузе в условиях современной модернизации образования

***Кузьмина В.М.**, канд. ист. наук, канд. псих. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Курского института социального образования (филиала) Российского государственного социального университета, e-mail: kuzmina-violetta@yandex.ru*

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI-XII вв. Студенчество включает

людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом.

Представляют определенный интерес определения студенчества, данные А.С. Власенко и Т.В. Ищенко. А.С.Власенко пишет: «Студенчество – это особая социальная группа, формирующаяся из различных социальных образований общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, особым общественным поведением и психологией, для которой приобретение знаний и подготовка себя для будущей работы, в науке, культуре является главным и в большинстве случаев единственным занятием» [2, с.54]. Т.В.Ищенко акцентирует внимание на том факте, что студенчество является составной частью такой общественной группы, как молодежь: «Студенчество – особая общественная группа общества, резерв интеллигенции – объединяет в своих рядах молодых людей примерно одинакового возраста, образовательного уровня – представителей всех классов, социальных слоев и групп населения. Отличительными чертами студенчества как общественной группы являются: характер труда студентов, заключающийся в систематическом накоплении, усвоении, в овладении научными знаниями, и его основные социальные роли, определенные положением студенчества как резерва интеллигенции и его принадлежностью к молодому поколению – молодежи» [6, с.243].

Таким образом, студенчество выполняет особую роль в системе общественного разделения труда, которая заключается в подготовке к выполнению функций интеллигенции, не участвуя постоянно в производстве материальных и духовных ценностей, студенчество тем не менее частично участвует в опосредованном производительном и непроизводительном труде в форме учебы, роль которой в обществе возрастает.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризуемая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Студенчество — центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных

интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятеля», профессионала, что учитывается преподавателем в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе.

Студенческий возраст (18-25 лет) представляет особый период в жизни человека, прежде всего, в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития». Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях самого Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций[4, с.36].

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопроса уже находит отражение в целом ряде учебно-методических разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации. Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего, определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность – мотив достижения и познавательный мотив. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации [1, с.37].

В современных условиях эти данные приобретают большое значение, поскольку в связи с переходом к рыночной экономике и нарастанием процессов

глобализации все более явным становится несоответствие сложившейся в России системы подготовки специалистов мировым тенденциям развития образовательных систем, для которых характерны академическая мобильность учащихся и образовательных программ, индивидуализация и либерализация учебного процесса, ориентация на свободу и нужды развития личности, поддержку высокого статуса и профессионального уровня преподавателей, признание необходимости и реализация привлечения средств граждан и работодателей для совместного с государством финансирования высшего образования, справедливое использование бюджетных средств для обеспечения равных для всех граждан условий доступа к высшему образованию.

Для исправления сложившейся ситуации необходима комплексная модернизация образования, концепция и меры по практической реализации которой предусматривали бы решение вопросов совершенствования организации учебного процесса в тесном единстве с вопросами формирования новых социальных и финансово-экономических отношений в системе профессионального образования. Комплексная программа модернизации высшего образования в России рассчитана на среднесрочную стратегическую перспективу. Речь идет о приоритетном национальном проекте «Образование», составной частью которого является Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

Несмотря на очевидные преимущества, изменения влекут и ряд трудностей как для студентов, так и для преподавателей. И здесь кроется ряд социально-психологических трудностей, которые будут усложнять процесс адаптации и студентов и преподавателей к работе в условия ФГОС III поколения.

Главная проблема для первых – неготовность учиться «по-новому». Студенты уже привыкли к тому, что можно «долго раскачиваться», и серьезно берутся за учебу только дважды в год – во время сессии. Для будущих бакалавров эта схема не сработает: набирать баллы здесь нужно равномерно в течение всего семестра. Кроме того, нынешним студентам пока сложно самим делать выбор, им привычнее учиться по заданному дисциплинарному плану. Современный студент считает (и правильно считает!), что в процессе обучения в вузе необходимо развивать и совершенствовать свои профессиональные и личностные качества. Среди профессиональных качеств, которые студенты хотят развить в себе, на первом месте стоят: умение приобретать необходимые знания, развивать практические навыки и специализированные качества, необходимых для избранной профессии. Среди личностных качеств особо выделяют волевые качества, связанные с приобретением нового знания: силу воли, целеустремленность, терпение/усидчивость, ответственность, самостоятельность. Для части обучающихся важным фактором развития является окружающая среда: отношения с преподавателями, взаимоотношения в группе, возможность практической деятельности, значимость/актуальность получаемых знаний, доступность и интересное изложение материала, обмен опытом и общение на семинарах, разумная организация учебного времени, общение

с целеустремленными людьми, обстановка в семье, для других первоочередным является собственное стремление развиваться и совершенствоваться [9, с.59].

Но студенты продолжают также считать, что в этом им должен помочь вуз и преподаватель, забывая о своей собственной мотивации, о внутренних источниках саморазвития и т.д. И для студентов именно в этом будет состоять основная проблема в социально-психологической адаптации в условиях новых образовательных стандартов.

Более того, модель саморазвития в образовании может работать лишь при условии создания общей педагогической среды, в которой ведущей становится самообразовательная деятельность, когда привлечены силы не только студентов и преподавателей, но и управляющих структур университета. Еще одна сложность – проблема взаимодействия с работодателем. Он пока еще не готов понимать, в чем различие между специалистом, бакалавром и магистром, и как следствие – это не отражается на уровне зарплаты сотрудника. Те студенты, которые сегодня уже учатся в вузе, получат образование по традиционной пятилетней программе и выйдут из университета дипломированными специалистами. Кроме того, нововведения не коснутся военных, медицинских и инженерных вузов.

Процесс социально-психологической адаптации студентов и преподавателей к ФГОС III поколения пройдет менее болезненно, если эти двумя участниками образовательного процесса будет понята суть нового образования, которое: ориентировано на личностно-профессиональное становление будущего специалиста, которое осуществляется с опорой на предшествующие достижения студента, с учетом его возможностей, устремлений и ожиданий и обеспечивает ценностный резонанс восприятия себя и мира студентом; в качестве ориентиров становления субъектности выступают личностные смыслы получаемых знаний, восхождение к личностным и профессиональным ценностям, поиск вариантов субъектной реализации ценностей, культура собственной деятельности студента; создает условия для реализации сущностных потребностей личности в познании и понимании мира и себя, самореализации, самосозидании, рефлексии, способствует восхождению к смысложизненным ценностям; происходит приобщение студента к научным школам в результате его ценностно-смыслового взаимодействия с преподавателями.

Таким образом, формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию рассматривается и в контексте Болонского процесса [10]. Использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий. Этот подход может и сохранить культурно-исторические, этно-социальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие. Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектного потенциала будущих специалистов — выпускников университетов в качестве ведущего фактора прогрессивного

развития общества. Современная ситуация жесткости требований к человеку изменяет характеристики его включенности во все жизненные сферы, в том числе и в образование, актуализирует проблему развития субъектной активности студента университета - особого личностного качества, характеризующегося выбором вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив.

Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента (будущего профессионала) чувствовать образ меняющего мира и себя как части этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью.

Список литературы

1. Акопов, С.В. Адаптационные особенности психологического статуса студентов // Социальная психология XX1 столетия / С.В. Акопов / под. ред. Козлова В.В. Т.1. – Ярославль, 2004. – С. 36.-38

2. Власенко, А.С. Некоторые вопросы воспитания студенчества на современном этапе / А.С. Власенко. – М., 1987. – С. 54.

3. Девисилов, В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата: вопросы структуры и содержания / В.А. Девисилов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 18-22.

4. Добрынина, В. Особенности и тенденции развития массового сознания студенчества / В.Добрынина, Т. Кухтевич// Альма матер. 2003. – № 5. – С.36-37.

5. Дроздова, Т.В. Исследование динамики личностных новообразований студентов / Т.В. Дроздова // Актуальные проблемы высшего профессионального образования. – Кострома, 2005. – С.141-142.

6. Ищенко, Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества / Т.С. Ищенко. – Томск, 1970. – 270с.

7. Мачурова, Н.Н. Социальное самочувствие студенческой молодежи// Социальная психология XX1 столетия/ Н.Н. Мачурова/ под ред. В.В. Козлова. Т.1. – Ярославль, 2002. – С.26.

8. Побежимова, Н.И. К вопросу о государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения/ Н.И. Побежимова// Юридическое образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 2-4

9. Поваренков, Ю.П. Профессиональное самоопределение как психологический механизм профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе/ под ред. Р.А. Ахмерова. – Набережные Челны: Изд-во Института Управления, 2005. – С.59-64.

10. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: МГУ, 2007. –120 с.

11. Сенашенко, В.С. О концептуальных основах федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.С. Сенашенко // Alma mater. – 2008. –№ 9. – С. 11-19

Управление процессом развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики в общеобразовательных учреждениях

***Пучковская Татьяна Олеговна**, методист высшей категории, научный сотрудник лаборатории математического и естественнонаучного образования Национального института образования, г. Минск, email: goroshko73@mail.ru*

Одним из приоритетных направлений исследований в Республике Беларусь является построение системы образования, ориентированной на развитие общеинтеллектуальных и общеучебных умений учащихся, где первостепенное значение отводится культуре личности. Математика как наука и учебный предмет имеет значительный культурологический и развивающий потенциал, является частью общей культуры и фактором формирования научного мировоззрения. В образовательных стандартах учебного предмета «Математика» указывается, что общее среднее образование призвано обеспечить развитие общих интеллектуальных и познавательных умений, в том числе и математической интуиции учащихся [0, с. 9]. Выше перечисленное, обусловило актуальность теоретического обоснования, разработки и последующей апробации научно-методического обеспечения процесса развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики. Исследование осуществлялось в рамках заданий фундаментальных и прикладных программ научных исследований, выполняемых в Национальном институте образования.

В ходе исследования уточнены структура и содержание понятия «познавательная культура учащегося», выделены его базовые компоненты; раскрыто содержание и выявлены сущностные признаки интуитивного компонента в структуре познавательной культуры учащихся; определены теоретические основания, разработана технология и соответствующее методическое обеспечение процесса развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики.

Познавательная культура учащегося рассматривается нами как личностная характеристика, определяющая такой уровень познавательной деятельности, который предполагает: знание методов, способов и приемов познания и владение ими; умение самостоятельно находить решения в новых нестандартных познавательных ситуациях; наличие познавательных интересов и ценностного отношения к познанию. Интуитивный компонент познавательной культуры учащихся при изучении математики, или математическая интуиция, составляет основу опыта творческой деятельности, влияющего на формирование знаний о способах познания, познавательных умений и познавательных ценностей, и определяется нами как эвристический феномен, позволяющий учащемуся предвидеть верный результат или правильный путь решения задачи [20, с. 49]. Интуиция — внутренний процесс, внешними проявлениями которого в математической деятельности являются следующие сущностные признаки: выдвижение гипотез, основанных на правдоподобных рассуждениях (вербально-деятельностный аспект); представление графического образа или

модели математического объекта (визуально-деятельностный аспект); прогнозирование результата решения математической задачи (деятельностно-прогностический аспект); предугадывание верного направления решения математической задачи (процессуально-деятельностный аспект).

В соответствии с вербально-, визуально-, прогностически- и процессуально-деятельностными аспектами проявления математической интуиции учащихся выделены следующие типы заданий, способствующие ее развитию:

I тип – *Задания на выдвижение гипотез*

1.1. Проведение рассуждений по аналогии. (Задания, в которых умозаключение строится на основании ассоциаций по сходству. Например, сформулировать свойство средней линии в равнобедренном треугольнике и равнобедренной трапеции).

1.2. Проведение индуктивных рассуждений. (Задания, где на основании частных примеров подмечается закономерность, «открывается» формула, теорема).

II тип – *Задания, требующие образных представлений*

2.1. «Качественные» вопросы, ответы на которые требуют неформального анализа, быстрых оценок, прикидок, сравнений, догадок. (Например, можно ли измерить луч, может ли треугольник быть невыпуклым).

2.2. Уравнения и неравенства, при решении которых используются свойства и графики функций. (Например, решение неравенства $4 - x^2 \geq |3x|$ просто и очевидно, если представить изображение графиков данных функций).

2.3. Задания на определение знака значения выражения. (Например, определить знак выражения $\frac{\cos 172^O - 4}{\sin 18^O}$.)

III тип – *Задания на прогнозирование результата*

3.1. Устная прикидка ответа (Например, найти $a = \sqrt[3]{15625}$, где $a \in Z$ Прикидкой устанавливаем, что $20 < a < 30$, т.к. $20^3 = 8000$, $30^3 = 27000$, но поскольку число a^3 оканчивается на 5, то ответом может быть лишь $a = 25$).

3.2. Задачи на оценку и нахождение целой части корней (Например, оценить целую часть числа $\sqrt[6]{555}$. Она равна 2, поскольку $2^6 < 555 < 3^6$).

IV тип – *Задания на выбор стратегии*

Стратегические задачи (Например, задания, в которых нужно выбрать правильный первый ход, чтобы однозначно достигнуть выигрыша).

Анализ работ психологов и физиологов, посвященных специальному исследованию факторов, благоприятствующих интуиции и, наоборот, тормозящих ее проявление, позволил определить следующие дидактические условия развития математической интуиции учащихся: информационные (формирование у учащихся достаточного запаса хорошо систематизированной информации); психологические (создание благоприятного эмоционального климата обучения); компенсаторные (компенсация негативного влияния на интуицию внедрения готовых схем решения задач и преобладания вычислительных алгоритмических заданий над качественными оценочными).

С целью управления процессом развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики нами разработана технология, основанная на включении учащихся в учебно-познавательную деятельность, требующую неформального анализа, качественных оценок и антиципации (предвосхищения). Предлагаемая технология является последовательной системой взаимосвязанных действий педагогов и учащихся с использованием соответствующего методического обеспечения и предполагающая следование вышеуказанным дидактическим условиям.

В процессе апробации выделены следующие этапы данной технологии: целевой – выявление начального уровня проявления математической интуиции учащихся, определение целей и задач развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся (беседа, анкетирование); содержательный – обеспечение процесса развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся необходимым инструментарием (анализ содержания программного и дополнительного материала по математике, опрос и учет мнения учителей и учащихся); формирующий – организация учебного познания как исследовательской деятельности с помощью активных форм и методов учебной и внеклассной работы (групповое интерактивное обучение, эвристическое и проблемное обучение, проектная деятельность); рефлексивно-оценочный – диагностика уровня развития математической интуиции, выявление динамики познавательной культуры учащихся, качественный анализ (тестирование, анкетирование, рефлексия).

Построена технологическая схема (таблица 1) развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся, описывающая способы деятельности и ожидаемые результаты на каждом этапе. В развернутом виде схема реализации данной технологии достаточно сложна и не линейна, каждый ее пункт включает в себя отдельные составляющие. Учитель в зависимости от специфики функционирования учебного заведения, контингента учащихся, использования электронных средств обучения может модифицировать и совершенствовать представленную технологию.

Таблица 1. Схема реализации технологии развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся

Способы деятельности		**Результаты**
I этап. Целевой		
1	Выявление начальных характеристик компонентов познавательной культуры учащихся (уровня проявления математической интуиции, уровня познавательных знаний и умений, познавательных ценностей)	Бланки ответов после проведения тестирования и анкетирования
2	Обработка, анализ и системная интерпретация результатов тестирования и анкетирования	Материалы интерпретации результатов в печатном и компьютерном виде
3	Проведение мотивационно-целевой беседы с учащимися, раскрывающей возможности повышения уровня познавательной культуры посредством развития математической интуиции	Протоколы бесед, подтверждающих согласие на использование предлагаемой технологии
II этап. Содержательный		

4	Подбор материала из утвержденных учебных пособий	Перечень заданий из утвержденных учебных пособий, направленных на развитие математической интуиции
5	Составление рекомендаций по работе с программным материалом	Рекомендации по организации учебной деятельности, направленной на развитие математической интуиции, на уроках математики
6	Выявление материала, способствующего развитию математической интуиции, не представленного или слабо представленного в утвержденных учебных пособиях	Аналитическая записка
7	Подбор и разработка дополнительного материала, соответствующего выделенной типологии заданий	Варианты заданий
8	Разработка методического сопровождения по использованию учебно-методического комплекса для проведения факультативных занятий «Угадай и докажи»	Рекомендации для учителей по проведению факультативных занятий
III этап. Формирующий		
9	Включение учащихся в исследовательскую деятельность на уроках математики: – постановка задачи или проблемы; – организация учебного познания как исследования с помощью активных форм и методов работы	Описание целевого блока. Дидактические сценарии уроков
10	Проведение факультативных занятий «Угадай и докажи»	План проведения факультативных занятий
11	Организация самостоятельных исследований учащихся: – предоставление учащимся возможности выбора исследовательской задачи или проблемы; – обеспечение процесса исследования необходимым научно-методическим инструментарием; – оказание помощи учащимся в планировании, в ходе исследования и оценке его результатов	Утверждение тем ученических проектов. Защита ученических проектов
IV этап. Рефлексивно-оценочный		
12	Выявление достигнутого уровня проявления математической интуиции учащихся; диагностика познавательных знаний и умений, познавательных ценностей	Бланки ответов после проведения тестирования и анкетирования
13	Статистические исследования показателей проявления математической интуиции учащихся, взаимосвязи компонентов познавательной культуры, динамики познавательной культуры учащихся в зависимости от уровня развития математической интуиции	Аналитическое и графическое представление результатов диагностики
14	Рефлексия	Экспертные бланки для учителей. Рефлексивные опросники для учащихся

Разработанное методическое обеспечение технологии развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики включает: рекомендации по развитию интуитивного компонента познавательной культуры учащихся на уроках математики в 7-9 классах с использованием утвержденных Министерством образования Республики Беларусь учебных пособий; учебно-методический комплекс для проведения факультативных занятий, состоящий из учебной программы для учащихся 9 класса «Угадай и докажи», дидактических материалов и методических рекомендаций; диагностический инструментарий (анкеты для учащихся по выявлению познавательных ценностей; анкеты для учащихся по самооценке математической интуиции; тестовые задания по выявлению уровня проявления математической интуиции).

В рекомендациях по организации классно-урочной деятельности особое внимание уделено учету интуитивных представлений при формировании понятий, зрительному угадыванию закономерностей как на числовом материале, так и на геометрических чертежах, высказыванию гипотез и проведению рассуждений по аналогии и по индукции, построению обобщений и конкретизации, образному представлению математических объектов. Обращается внимание на дидактические возможности электронных средств обучения в развитии интуитивного компонента познавательной культуры учащихся.

При подборе содержания программного и дополнительного материала для развития интуитивного компонента познавательной культуры наиболее благоприятным, на наш взгляд, является следующий материал: текстовые задачи для устного решения, где важна предварительная оценка ситуации и анализ ответа; задачи на делимость целых чисел, где могут быть рассмотрены признаки делимости на простые числа, задачи повышенной сложности о суммах цифр и делимости, задачи на числовые зависимости, математические фокусы; устные задачи на тождественные преобразования, где используются формулы сокращённого умножения, метод выделения полного квадрата, избавление от иррациональности в знаменателе дроби, при этом подмечаются закономерности; арифметические корни, дроби и степени, где нужно выполнить устную прикидку ответа; для этого могут быть рассмотрены задачи на оценку и нахождение целой части арифметических корней, задания на прикидку значения степени, задания на нахождение последней цифры степени целого числа; функции и их графическое представление (графики основных элементарных функций, графики простых функций – многочленов с известными корнями, несложных рациональных дробей и иррациональных выражений, преобразования графиков функций); уравнения и неравенства, при решении которых используются графики и свойства функций, графический метод решения уравнений и неравенств; задачи на построение фигур, обладающих заданными свойствами, устные задания, где требуется представление образа или модели геометрической фигуры; гипотезы на основе индукции (использование полной и неполной индукции, метод математической индукции, «парадоксы» метода); рассуждения и доказательства

с использованием аналогии (аналогии между планиметрией и стереометрией, аналогии между числами и фигурами, аналогии между бесконечным и конечным, аналогии между природой и математикой), также могут быть рассмотрены примеры «вредной аналогии», опровержение ложных заключений по аналогии.

Диагностику проявления математической интуиции учащихся целесообразно осуществлять по критериям, соответствующим сущностным признакам математической интуиции учащихся (таблица 2).

Таблица 2 – Критерии и показатели проявления математической интуиции учащихся

Критерии	Показатели
Умение выдвигать гипотезы, основанные на правдоподобных рассуждениях	Степень проявления (по числу решенных задач) умения выдвигать гипотезы. **Правдоподобность высказанных гипотез**
Умение предвидеть окончательный результат решения математической задачи	Степень проявления умения (по числу решенных задач) прогнозировать верный результат. Быстрота оценки предполагаемого результата
Умение представлять графический образ или модель математического объекта	Степень проявления умения (по числу решенных задач) представлять математические объекты и их свойства. Степень проявления умения использовать геометрическую интерпретацию и моделирование.
Умение предугадывать направление поиска решения математической задачи.	Частота выбора правильного направления решения, выигрышного хода. Самостоятельность выбора.

В зависимости от показателей выделяется 5 уровней проявления математической интуиции (таблица 3).

Таблица 3 – Уровни проявления математической интуиции учащихся

Уровень	**Характеристика**
Низкий	не могут высказывать гипотезы; не могут быстро оценить, спрогнозировать результат; не могут представить образ математического объекта; не видят верное направление решения задачи
Ниже среднего	редко высказывают правильные гипотезы; редко удается быстро оценить, прикинуть результат; с трудом представляют образ объекта; причем не всегда верный; не могут предугадать правильное направление решения без содействия.
Средний	иногда высказывают правильные гипотезы, иногда получается быстро оценить, прикинуть результат, иногда применяют образное представление объекта; иногда предугадывают верное направление и выигрышный ход без содействия
Выше среднего	выдвигают в большинстве случаев правильные гипотезы; в большинстве могут быстро оценить, прикинуть результат; представляют верный образ математического объекта и пытаются его использовать при решении задач; часто самостоятельно предугадывают правильное направление решения, выигрышный ход
Высокий	выдвигают правильные гипотезы; быстро оценивают, прогнозируют результат; легко представляют образ математического объекта; всегда предугадывают правильное направление решения, выигрышный ход

Для диагностики интуитивного компонента познавательной культуры можно использовать анкеты для учащихся по самооценке математической интуиции, а также специально разработанные тестовые задания.

Анкета включает в себя высказывания, указывающие на проявление математической интуиции или ее отдельных компонентов, и респондентам нужно определить, как часто они с этим встречаются («никогда – редко – иногда – часто»). Это могут быть высказывания такого типа: «Во время объяснения материала учителем предугадываешь следующий шаг»; «Можешь сразу представить чертеж к геометрической задаче»; «Долго пытаешься решить трудную задачу, и вдруг тебя как будто озаряет»; «При решении уравнения (неравенства) представляешь, как это выглядит графически»; «Из нескольких вариантов ответов выбираешь, на твой взгляд, наиболее подходящий и угадываешь» и т.п. Данная анкета позволит не только выявить самооценку учащихся относительно степени развития их математической интуиции, но и определить «проблемные зоны» – те компоненты, которые наименее задействованы у большинства учащихся, чтобы впоследствии уделить им больше внимания. Тестовые задания, позволяющие определить уровень развития математической интуиции учащихся, должны по возможности отражать все её проявления (высказывание гипотез, быстрая оценка результата, представление объекта и т.д.). На последнем этапе осуществляется рефлексия. Учащиеся заполняют рефлексивные опросники, позволяющие им оценить развитие интуитивного компонента познавательной культуры на основе самонаблюдения, самоанализа, указать причины положительной либо отрицательной динамики такого процесса. Учителя в экспертных бланках отмечают свое мнение относительно уровня развития интуитивного компонента и познавательной культуры учащихся в целом.

Апробация данной технологии осуществлялась учреждениях образования различного типа: городских и сельских, гимназиях и школах. Результаты апробации подтвердили эффективность ее использования для качественного управление процессом развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики в различных общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь.

Список литературы

1. Образовательный стандарт учебного предмета «Математика» (I-XI классы)// Матэматыка: праблемы выкладання. – 2009. – № 4. – С. 8-18.

2. Пучковская, Т.О. Методические условия развития математической интуиции как компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики/ Т.О. Пучковская // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Серия 3. Математическое и естественнонаучное образование. – Минск, 2008. – Вып. 2: Методики и информационные технологии. – С. 46-52.

Развитие личности школьника на уроке в обновленной школе

***Талалаева Елена Владимировна**, учитель информатики и ИКТ ГОУ СОШ № 1171, г. Москва, соискатель кафедры управления образовательными системами МПГУ*

В современных социально-политических и экономических условиях на первый план выходит потребность в качественном образовании школьников, научные позиции которых должны быть сформированы в условиях непрерывного качественного и доступного образования, и полностью обеспечены рынком образовательных услуг. Однако традиционные подходы в организации среднего специального и высшего профессионального образования, заимствованные из практики государственного управления, образовательной политикой советского периода, не всегда соответствуют современным требованиям и сохраняются до наших дней. Это препятствует компетентностному подходу к процессу формирования образовательного и культурного уровня школьников, отвечающего требованиям современного технологического общества. В результате выпускникам средних образовательных учреждений трудно адаптироваться к условиям окружающего социума и добиваться успехов в карьерном росте.

Проблема компетентностного подхода к подготовке школьников напрямую связана с реализацией требований государственного образовательного стандарта в условиях непрерывного, профессионального образования. Чтобы обеспечить гарантированный уровень общей подготовки, необходимо модернизировать традиционный учебный процесс в учреждениях общего среднего образования с помощью проектирования педагогических объектов, к которым следует отнести учебную программу, траекторию профессионального становления школьника и методическую систему преподавания. Разработка учебных программ предполагает использование технологий проектной деятельности, ориентированных на достижение заранее запланированного результата. Траектория профессионального становления учащегося может быть реализована с помощью концепции личностно-ориентированного образования, предполагающей развитие внутренних мотиваций обучающихся и позволяющей существенно повысить профессиональную компетентность будущих профессионалов. Дидактическое обеспечение учебного процесса позволяет модернизировать методическую систему преподавания. Ключевым компонентом совершенствования непрерывного образования является переход к многоуровневой системе, которая способствует не только формированию траектории профессионального становления школьника, но и обеспечивает необходимый уровень профессиональной компетентности выпускника.

Применительно к образованию впервые о кластерном подходе написала член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук Т. И. Шамова, которая не только определила понятие кластера и кластерного подхода, но и осуществила исследования по ряду основных характеристик. А вот целый ряд авторов Алексеев Н.Г., член-корреспондент РАО, доктор психологических наук; Леонтович А.В., кандидат педагогических наук и другие сделали попытку применить кластерный подход в исследовательской деятельности учащихся.

В своих статьях Шамова Т.И. описала цели и особенности кластера, рассмотрела возможности использования кластерной организационной технологии в обучении. В современных условиях осуществляется экспериментальное построение образовательного пространства на основе кластерной модели управления. А это в свою очередь возможно в условиях развития профессиональной компетентности учителя в контексте новой образовательной парадигмы. И осуществляться может в учебном учреждении, где работает педагог, а также на курсах повышения квалификации, профессиональной переподготовки работников образования.

Учитель при обучении и повышении квалификации должен быть погружен и включен в соответствующее образовательно-технологическое пространство. Создание такого пространства возможно при объединении средних и высших образовательных учреждений, включенных в общий режим инновационных преобразований, ориентированных на управление учением учителей. Иными словами это отдельный кластер, способствующий развитию профессиональной компетенции учителя, а, следовательно, и его учеников. Такой кластер может включать в себя головное высшее образовательное учреждение (или группу), которое играет ведущую методологическую и научно-методическую роль, является ведущим разработчиком методического обеспечения образовательного процесса, ориентированного на новую образовательную парадигму.

Рассмотрим возможности использования кластерного подхода при обучении. Впервые у нас эта идея использовалась В.В. Гузеевым при обучении иностранным языкам. Каждое определение связанно с образовательной деятельностью и должно содержать в себе: цель, содержание, структуру, движущие силы, процесс, ресурсы, субъекты деятельности, системные качества. Формирование условий, способствующих созданию результативной системы кластерного подхода, повлекло за собой необходимость разработки отдельных уроков с элементами нововведений.

В заключение, хочется еще раз напомнить слова В. А. Сухомлинского: «Каждое мгновение той работы, которая называется воспитанием, - это творение будущего и взгляд в будущее». Хорошо бы, если бы об этом помнили на каждом уроке и каждый педагог, ведь именно от него и зависит наше с вами будущее!

Ценностно-смысловое обучение как фактор развития профессиональных компетенций будущего учителя

***Федорова Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики КГПА, член-корреспондент МАНПО, г. Петрозаводск, email: fedorov182@bk.ru*

Поиски новых целей образования в России обусловлены изменением социального заказа и появлением новых возможностей образовательной системы. Социальным смыслом образования становится развитие личностного потенциала обучаемых, способности самостоятельно определять направления деятельности и находить методы их реализации. Развитие такого подхода обеспечит возможность адаптации личности к меняющимся условиям жизни,

что означает, прежде всего, развитие способности к самостоятельному выбору, возможности которого существенно расширяются по мере демократизации общества. В этой связи, как отметил Президент РФ Д.А. Медведев, «совсем недавно вместе с профессиональным сообществом мы обсуждали базовые параметры модернизации школы. Её главным результатом должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития. На основе этих предложений будет подготовлена Национальная образовательная стратегия - инициатива «Наша новая школа». Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Этой задаче должно соответствовать обновленное содержание образования» [1, с.6].

Ориентация на новые ценности - специфика нынешнего этапа развития человеческого общества. Это относится, прежде всего, к переосмыслению ценностей науки, культуры, образования, человеческой индивидуальности, имеющих непреходящее значение для самореализации человека в современном мире. Предпосылкой принятия этих ценностей является становление у обучающихся потребности определить для себя смысл образования. Как отмечают академики А.П.Беляева, З.И.Васильева, В.И. Загвязинский, В.А.Сластенин, необходим переход в профессиональной подготовке специалистов от технократического к культурологическому, социально-педагогическому, ценностному подходу; отмечают наличие серьезных недостатков в вузовской практике педагогического образования, которые связаны с потерей его ценностно - смысловых позиций, нежеланием отказаться от сложившихся стереотипов, ориентацией на формальные результаты деятельности.

Новые характеристики образовательного процесса обусловливают и новые требования к педагогам. Педагогическое образование не должно сводиться к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает развитие самого учителя как субъекта педагогической деятельности, его профессионального мировоззрения, мотивации; готовности к овладению современными образовательными технологиями, подготовку к которым нельзя обеспечить путем когнитивной прегнантности будущего педагога.

Наши собственные наблюдения подтверждают вывод многих исследователей (Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, А.В. Кирьякова, А.Г. Козлова, А.И. Мищенко, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова и др.) о том, что в качестве ведущей идеи современного образования выступает необходимость преобразования обучаемого из объекта учебного процесса в его субъект. Становление и управление такой позицией невозможно лишь средствами традиционного обучения, сложившегося как функциональная подготовка будущего учителя. Решение этой проблемы актуализирует потребность в профессиональном обучении, понимаемом как обращенность к человеческой сущности, к качественным изменениям человека, к его субъектности: самоопределению и самоутверждению его в профессиональной деятельности.

Традиционная образовательная практика хорошо отвечала требованиям и условиям линейной стадии развития современной цивилизации, когда развитие различных отраслей знания (гуманитарного, социального, технического, естественного) шло независимо, а динамика происходящих перемен была невелика. Содержание образования в динамичных и нелинейных условиях перехода к новой концепции человека – профессионала привели к необходимости построения системы образования, диверсифицированной по типам и срокам обучения, образования, ориентированного на решение перспективных задач социального развития, на разные целевые установки.

Смена образовательных парадигм в системе высшего профессионального педагогического образования предполагает переход к новым, принципиально иным стратегиям обучения, ориентированным на вариативность, ценностно-смысловые формы и методы подготовки будущих педагогов. При реализации ценностно-смыслового подхода к подготовке будущего учителя в педагогическом вузе, необходимы следующие параметры: наличие фундаментальных знаний: гуманитарных, естественнонаучных и т.д.; наличие рефлексивного отношения к учебно-познавательной деятельности, к себе, как субъекту деятельности; использование ценностно-смысловых представлений в образовании. Развитие ценностно-смысловой направленности педагога высшей школы - это процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его личностной сферы, процесс самосозидания, обеспечивающий неповторимость и открытость его как представителя педагогической системы и наделенного социумом компетенцией представлять требования и интересы современной образовательной парадигмы.

Изменяется характер и содержание учебного процесса, который должен быть ориентирован на интеграцию профессиональной деятельности и включает в себя: диагностично заданную цель, как корректно измеримое представление понятий, операций, деятельности студентов; реализацию четкой последовательности, логики, определенных этапов усвоения содержания; активные способы взаимодействия участников учебного процесса, а также их взаимодействие в информационно-коммуникационной среде; мотивационное обеспечение деятельности субъектов образовательного процесса, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (Сластенин В.А., Руденко Н.Г.).

Анализируя стратегические задачи обновления школы, Н.Ф.Радионова, В.А.Козырев выделяют основные группы задач, отражающие базовую компетентность современного учителя: видеть ученика в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное образование.

По мнению А.П. Тряпицыной, основное условие роста компетентности будущего учителя – создание целостного представления об его профессиональ-

ной деятельности, осмысление практических педагогических проблем и ситуаций с научных позиций. В основе образовательных стратегий лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов, ценностно-смыслового обучения, ситуационное проектирование, смыслопоисковый диалог. Современная подготовка будущего учителя предусматривает следующие составляющие его компетентности: концептуальная составляющая (понимание теоретических основ профессионально-педагогической деятельности), инструментальная (овладение основными педагогическими методами и умениями), ценностно-этическая (принятие норм и ценностных установок педагогической деятельности, ее духовной составляющей), интегративная (сочетание теории и практики при решении педагогических проблем) и др. составляющие [3].

Профессионально-педагогическая компетентность – это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в педагогическом коллективе.

Основным критерием профессиональной компетентности будущего учителя является глубина его специальной и предметной подготовки. Научный материал, осваиваемый студентом (закономерности и факты, понятия и теории, мировоззренческие выводы и методологические идеи, аппарат науки) выполняет в его деятельности инструментальную функцию, т.е. выступает в качестве средства воздействия на становление его духовного облика. Понятие профессиональных компетенций может быть рассмотрено и как тематическое ядро - ключевые квалификации, представляемые в виде экстрафункциональных знаний, умений, качеств и свойств индивида, выходящих за рамки определённой профессиональной подготовленности (квалификации). При подготовке к занятиям преподавателям необходимо планировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, стремясь к ее максимальной активизации. Опыт показывает, что активная познавательная деятельность по усвоению профессиональных знаний и умений влияет на процесс профессионального самоопределения, что, естественно, сказывается на качестве подготовки специалистов.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализированное знание, лежащее в основе умения решать многообразные задачи. К основным компонентам учебной деятельности И.А.Зимняя относит мотивацию, как внутреннюю характеристику личности как субъекта деятельности; учебные задачи в определенных ситуациях в форме различных заданий; учебные действия; контроль; оценку.

Деятельность учения, как и любая другая предметная деятельность, есть образование системное, многоуровневое. И ее анализ охватывает уровни: деятельность – действие – операция. В. А.Извозчиков, М.Н.Потемкин к особенностям современной учебно-профессиональной деятельности относят следующие черты: усиление тенденции к синтезу знаний в единую науку,

выражающиеся во взаимопроникновении и взаимообогащению различных научных дисциплин; формализацию науки, проявляющуюся в математизации знаний, важнейшим аспектом которых является сближение естественных и гуманитарных дисциплин; рефлексивность, отражающую потребность переосмыслить механизм учебной деятельности в условиях возрастания потоков информации; понимание мира как единого целого на основе идеи дополнительности.

Следует согласиться с мнением А.А.Вербицкого и Н.А.Бакшаевой о том, что организация учебного процесса должна обеспечить переход студента в позицию специалиста, а затем «трансформацию учебной деятельности в профессиональную … предполагает и смену предметов деятельности» [2]. Для достижения целей формирования личности профессионала необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечит переход, трансформацию одного типа деятельности в другой с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий. А.А.Вербицкий выделяет три вида обучающих моделей – семиотическую, имитационную и социальную, каждой из которых соответствует определенная форма учебной деятельности и организационная формы обучения, которые можно успешно применять при ценностно-смысловом обучении. Каждой учебной модели соответствуют формы учебной деятельности и организационные формы обучения: семиотическая (собственно учебная деятельность, лекции, семинары, зачеты, экзамены); имитационная (квазипрофессиональная деятельность, ролевые и деловые игры, тренинги); социальная (учебно-профессиональная деятельность, НИРС, производственные практики).

Преимущественная ориентация учителей на обученность как основной результат собственной профессиональной деятельности не может не заслонять ценностно-смысловой потенциал обучения, который хотя и осознается учителями, но на практике не используется ими в полной мере. Чтобы получить более полное представление о готовности учителей к актуализации смыслопоисковой активности учащихся, как средству самопонимания, самоактуализации и получения личностного знания в процессе обучения, учителям было предложено ответить на вопрос «Что является приоритетной целью вашей профессиональной деятельности?» Результаты распределения ответов учителей по вопросу о приоритетных целях профессиональной деятельности: обучение (предметному знанию) - 76,7%; развитие учебных способностей - 58,2%; адаптация учащихся к жизни - 33,6%; становление «Я-концепции» - 8,2 %; наращивание учащимися сил саморазвития - 22,7%. .

Несмотря на осознание значимости развития личности учащихся в учебном процессе, наибольших успехов, по собственным оценкам учителей, они достигают в реализации обучающих (86,7%) и контролирующих (84,05%) целей в процессе обучения. Целей же, непосредственно направленных на активизацию субъектной позиции учащихся в процессе учения, создание условий для осмысленного самоопределения в учебной деятельности, реализации

творческих возможностей учащихся достигают менее половины опрошенных нами учителей (42,8%).

Следовательно, как показывает анализ полученных нами данных, учителям не всегда удается преодолеть педагогические стереотипы обучения как передачи накопленного предметного знания и социальной поведенческой нормы. Преимущественная ориентация учителей на обученность как основной результат собственной профессиональной деятельности не может не заслонять ценностно-смысловой потенциал обучения, который хотя и осознается учителями, но на практике не используется ими в полной мере. У творчески работающего учителя гораздо больше шансов для создания смысловых полей. В смыслотворческой деятельности творческого педагога отличает: стремление объяснить себе и ученику сущность его собственной личности, его место и назначение в мире; творческий подход к любому виду деятельности, базирующийся на понимании и осознании цели и смысла всех этапов педагогических операций; знание цели профессиональной деятельности; проектирование индивидуальных познавательных маршрутов учащихся; побуждение их к продуцированию личностных смыслов учения.

Педагогическое осмысление этого процесса ведущими научными деятелями (Е.П.Белозерцев, И.Ф.Исаев, А.Е.Марон, И.П.Колесникова, В.А.Сластенин, Е.П.Тонконогая, Е.Н.Шиянов и др.) от одностороннего к целостному представлению о профессиональном образовании, позволило рассматривать процессы овладения будущей профессией, органически включая их в широкое пространство ценностно-смысловой подготовки.

Формирование позиции учителя-фасилитатора

Шмидт Татьяна Михайловна*, директор ГОУ СОШ № 285, Заслуженный учитель РФ, г. Москва, email: school285@yandex.ru*

Козлова Екатерина Николаевна*, заместитель директора по экспериментальной работе ГОУ СОШ № 285,г. Москва, email: Ek_n_k@mail.ru*

В традиционной школе были и есть замечательные учителя, которых дети вспоминают с благодарностью и теплом. Это учителя, к которым приходят их бывшие ученики. И, может быть, они приходят к такому учителю не потому, что он хорошо обучил их своему предмету (что, конечно же, возможно), а потому, что этот учитель когда-то хорошо выслушал ученика, задал очень важный вопрос или затеял спор, помог разрешить жизненно важную проблему или просто поговорил со своим учеником «по душам».

В школе обязательно должны быть такие педагоги, которые владеют способами сопровождения обучаемого, способами обсуждения с ним различных проблем, которые могут выстроить индивидуальную программу для реализации его образовательных предпочтений и склонностей, учителя, способные создать условия для гармоничных внутригрупповых взаимодействий, для стимуляции и инициирования продуктивной деятельности на уроке.

Ни многочисленные инновации, ни проводимые реформы, к сожалению, не решили главных проблем современного образования. Есть классно-урочная

предметная система обучения, есть программы, обязательные для прохождения, есть обязательные результаты обучения и воспитания, предписанные извне. И есть убеждение у многих педагогов, что ученики в большинстве своём ленивы и не любознательны, что они не хотят учиться и слушаться взрослых. И что самое страшное - есть учителя, для которых позиция «быть на пьедестале» - норма, у которых нет потребности в рефлексии своих чувств по отношению к ученику и нет желания прислушиваться к чувствам ученика, нет общей психологической культуры и умения работать с различными категориями детей.

«Учитель – фасилитатор», «фасилитация учения», «фасилитирующий психологический климат», «установки учителя - фасилитатора», «условия, фасилитирующие личностный рост», «фасилитирующий аспект отношения» - эти понятия, введенные К.Роджерсом, давно обсуждаются и очень известны, но именно сейчас, когда в педагогическом сообществе говорят о «новой» школе, эти понятия, на наш взгляд, становятся наиболее актуальными.

К. Роджерс являясь основоположником недирективной, клиентоцентрированной психотерапии и человекоцентрированного подхода в психотерапии, говорит о применении этого подхода не только к психотерапии, но и ко многим областям и, в частности, к образованию. «Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен лишь при соблюдении трёх условий, которые способствуют созданию определённого фасилитирующего психологического климата» [20].

К. Роджерс говорит о трёх установках учителя-фасилитатора (как необходимых условиях развития личности ученика, как необходимых и достаточных условия для создания фасилитирующего психологического климата).

Первая установка – «это подлинность, искренность или конгруэнтность». Конгруэнтность – это в первую очередь способность человека приходить в контакт с собственными чувствами и способность их искренне выражать. К. Роджерс говорил о конгруэнтности между тем, что человек испытывает, тем, как он это воспринимает и тем, как он это выражает. Например, конгруэнтность учителя означает, что тот способен «предстать перед учениками, классом, как реальный человек со своими сложностями, со своим хорошим и плохим настроением, со своими эмоциями по поводу того, что делается в классе» [31]. Очень важен следующий аспект: «реальность» позволяет принять свои чувства. Если этого нет, если чувства скрываются, то очень часто они проецируются вовне и приписываются партнеру. Учитель должен принять свои чувства как вполне естественные и нормальные, уметь их выразить в не унижающей, не оскорбляющей детей форме (например, говорить о себе, своих переживаниях – так называемое «Я-сообщение» в отличие от «Ты-сообщения»).

Вторая установка – безусловное принятие ученика, безусловное позитивное отношение. Эта «установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем)

эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника» [16].

Третье условие (установка педагога) – эмпатия, эмпатическое понимание. В отечественной психологии существует достаточно много обзоров литературы по проблеме эмпатии, рассматриваются философские и научные контексты этой проблемы [2, 4, 6, 7, 8] и др. К. Роджерс определял эмпатию как «способ существования с другим человеком... Это значит войти во внутренний мир другого и быть в нем как дома. Это значит быть сензитивным к изменениям чувственных значений, непрерывно происходящих в другом человеке. Это означает временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает...» [27]. Широко известны разработанные К. Роджерсом и др. методы эмпатического (активного) слушания. На их основе создаются специальные программы обучения навыкам эмпатии психотерапевтов, учителей, родителей, супругов [27, 28, 21, 13]. Опыт проведения психологических тренингов для учителей многими психологами и, в том числе, автором данной статьи, показывает, что освоение даже внешних проявлений эмпатического понимания другого запускает мощные личностные изменения у учителя, что эта способность личностно им присваивается.

Продвижение в развитии ребёнка невозможно если он не чувствует себя принятым и понятым учителем, а безусловно принять и эмпатически понять можно лишь оставаясь конгруэнтным, подлинным, искренним.

В своём предисловии к книге К. Роджерса «Свобода учиться» А.Б. Орлов пишет: «Характеризуя традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, которые неизбежно снижают любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывают нарастающую бессмысленность учебных занятий, Роджерс показывает, что альтернативой этой практике обучения является лишь центрированная на учащихся гуманистическая практика. Перестройка традиционной практики обучения осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помощь учителям и учащимся в личностном развитии» [17].

Гуманистическая парадигма образования не содержит жестких и строго определенных рецептов «правильного» взаимодействия между учителем и учеником, она стимулирует творческий подход, решительно отвергая модели поведения, в которых все заранее жестко спланировано и не терпит импровизации. «Она поощряет стремление смело идти навстречу случаю, характер которого определяется уникальностью складывающейся здесь и теперь ситуации» [5].

Ученик представлен как свободная личность, поэтому его позиция может не совпадать с позицией учителя, а учитель управляет парадоксально: он является участником группового процесса. Одним из заметных свойств личности фасилитатора является толерантность к неопределенности - способность использовать непрогнозируемую, непредсказуемую ситуацию как возможность развития.

На наш взгляд необходимо перестроить систему повышения квалификации педагога, систему дополнительного профессионального образования таким образом, чтобы первоочередной составляющей такой системы стала психологическая подготовка по развитию и привитию гуманистических установок и ценностей, по формированию позиции учителя – фасилитатора [10], [11], [12]. Необходимо формировать навыки создания атмосферы позитивного принятия, активного слушания, управления групповой динамикой. Причём научиться фасилитации легче всего, наблюдая за фасилитатором, когда он показывает, как это следует делать. Недостаточно только читать книги и слушать лекции о фасилитации, необходимо побыть в фасилитативной среде и, наконец, попытаться создать ее самостоятельно. Однако здесь возникают проблемы поиска таких педагогов и грамотной экспертизы их деятельности.

Список литературы

1. Борисенко С. Б. Методы диагностики и формирования эмпатии у учителей: Автореф. канд. дис. – Ворошиловград, 1988

2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии// Вопр. психол. – 1975. – № 2. – С. 147-158.

3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – М.: Масс Медиа, 1995.

4. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68-73.

5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И Введение в философию образования. – М.: «Логос», 2000.

6. Джрназян Л. Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: Автореф. канд. дис. – Тбилиси, 1984.

7. Карягина Т.Д Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Московский психотерапевтический журнал. – 2009. – № 4. – С. 50-74.

8. Карягина Т.Д. Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии // Психология общения -2006: на пути к энциклопедическому знанию, материалы междунар. конф. – М.: Академия имеджелогии, 2005. – С.373-380.

9. Колпачников В.В. Человекоцентрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций// Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 49-56.

10. Лаврентьев Г.В. Гуманитаризация высшего математического образования на основе блочно-модульного подхода: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Кемерово, 2001. – 43 с.

11. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: в 3 ч. – Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2009. – Ч.1 – 164 с.

12. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: в 3 ч. – Барнаул : Алт. гос. ун-т, 2009. – Ч.2 – 231 с.

13. Лушин П.В., Ржевская З.А., Данникова Е.Г., Колтко Н.А., Миненко О.А. Учимся фасилитировать. – Кировоград, 2003. – 52 с.

14. Орлов А.Б. К. Роджерс и современный гуманизм // Вестн. МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 55-58.

16. Орлов А.Б. Тренинг гуманных взаимоотношений между учителем и учащимся // Формирование мотивации учения. – М., 1990.

17. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К.Роджерса) // Вопросы психологии. – 2002 – № 2.

18. Орлов А.Б. Предисловие научного редактора // Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться**.** – М.: Смысл, 2002.

19. Роджерс К. Фрейберг Д. Свобода учиться**.** М.: Смысл, 2002. - 527 с.

20. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994, 480 с.

21. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии, 2001, № 2, с. 48-58.

22. Рудестам К. Групповая психотерапия. М., 1990.

23. Сиразеева А.Ф. Человекоцентрированная технология обучения Карла Роджерса // Фундаментальные исследования. – 2007. - № 6.

24. Степанов В.Г. Тренинг гуманных отношений между педагогом и учеником. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Академия, 1997. – 320 с.

25. Фанч Ф. Пути преобразования/ Пер. с англ. - Киев: Д. А. Ивахненко, 1997. - 400 с.

26. Хазанова М.А. Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании// Вопросы психологии, 1993, № 2, с. 49-54.

27. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. Т. I. М., 1986.

28. Gordon T. Parent effectiveness training. Penguin books Canada Limited, Markham, Ontario, 1970.

29. Gordon T. Teacher effectiveness training?: N. Y.: Peter H. Wyden, 1974.

30. Rogers C. Client-centered therapy. Comprehensive Textbook on Psychiatry. 5 ed. / Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.) Baltimore Williams & Wilkins, 1988. P. 3 - 40.

31. Rogers C. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Фасилитация осмысленного учения как основное средство реализации современных целей образования

Сенновская Елена Николаевна*, учитель высшей категории, методист НМЦ ЮВАО, г. Москва*

Сейчас уже всем ясно, что система образования в нашей стране разладилась. Не стали панацеей ни ГИА, ни ЕГЭ, ни новые стандарты. Общество не устает предъявлять претензии выпускникам, упрекая их в пассивности, эгоистичности, бездуховности и аполитичности, то есть низком уровне воспитанности, характерном для значительной части молодежи.

В чем же выход? Действительная гуманистическая реформа системы образования не может пройти безболезненно. Носители старого мышления, идеологи директивно-дидактических форм и методов учебно-воспитательного процесса тормозят эту перестройку. А осуществляют ее идеологи и носители нового мышления, новых, гуманистических ценностей, которым ежедневно приходится преодолевать рутину консервативного подхода.

Доказательством актуальности данного вывода могут служить итоги анкетирования молодых специалистов Юго-Восточного округа, проведенного психологами на выездном форуме молодых специалистов «Педагогическая олимпиада» в феврале 2011 года (методист НМЦ Стульникова Н.А.). Выясни-

лось, что 80% ее участников среди главных проблем называют трудности, возникающие в общении и совместной деятельности со старшими коллегами, 60% анкетируемых сетовали на непонимание администрации школ, 40% не находят подхода к родителям учащихся, и лишь 20% молодых специалистов жалуются на проблемы с учениками. А молодежь в школы сейчас идет талантливая, свободно мыслящая, образованная!

К сожалению, в нашем научно-практическом педагогическом комплексе вообще число таких специалистов непропорционально мало (по самым оптимистическим оценкам, не более 10%); их голос тонет в хоре сугубо методических и организационных рекомендаций, суть которых по-прежнему сводится к совершенствованию (научному и практическому) инструментов педагогического воздействия на детей, средств и способов формирования молодежи в соответствии с потребностями и запросами, интересами и требованиями, нормами и ценностями общества. Но именно этот путь губителен для нас сейчас как никогда. Старое, назидательное и требующее (педагогическое) мышление, тоталитарный и технологический социоориентированный подход к ребенку – *с ценностями общества – к ребенку* должны быть заменены новым, понимающим и принимающим (психологическим) мышлением, гуманистическим человекоцентрированным подходом к ребенку – *с ребенком – к ценностям общества.*

Человекоцентрированный подход разрабатывает аспект современного образования, о котором в свое время А.Эйнштейн написал так: «В действительности нет ничего более непонятного, чем то, что современные методы обучения еще не полностью истребили святое любопытств исследования: это нежное маленькое растение помимо стимуляции нуждается прежде всего в свободе; без нее оно не может развиваться и гибнет».

Договоримся о различении двух типов учения: бессмысленном и осмысленном. Учение первого типа является принудительным, безличностным, интеллектуализированным, оцениваемым извне, направленным на усвоение знаний. Учение второго типа, напротив, свободное и самостоятельно инициируемое, личностно вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим учащимся, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача учителя – стимулирование и инициирование (**ФАСИЛИТАЦИЯ**) осмысленного учения.

Фасилитирующее обучение не следует рассматривать как некий единый метод или одинаковую для всех педагогическую технологию, а целесообразно увидеть в нем совокупность ценностей, особую педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека. Эту систему ценностей составляют убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества.

Рассмотрим три основные установки учителя-фасилитатора применительно к преподаванию русского языка и литературы.

Первая из них предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Как живо и непосредственно реагируют ученики на признание учителя, что он не согласен с той или иной идеей произведения, что ему самому трудно сформулировать цель занятия или вычленить проблему. Желание «помочь» своему наставнику становится очень важной мотивацией осознанного учения. Учитель-фасилитатор всегда готов к дискуссии, всегда искренен в своих предпочтениях, всегда готов признать свою ошибку и извиниться перед своими воспитанниками.

Вторая установка учителя-фасилитатора представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. У учителя-фасилитатора нет и не может быть неуспевающих учеников. Он для каждого прописывает индивидуальную парадигму развития, обязательно откликаясь на любую положительную динамику как в личностном, так и в интеллектуальном росте.

И, наконец, *третья* установка – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. Учитель-фасилитатор всегда держит в голове «картину мира глазами ребенка». Он умеет «постоять в чужих туфлях», а главное, может посмотреть глазами ребенка и на себя.

На основе этих установок каждый учитель-фасилитатор вырабатывает свой инструментарий обучения. Однако попытаемся рассмотреть некие общие методические приемы, применяемые в различных модификациях:

1) Использование ресурсов учения применительно к конкретному ученическому коллективу и даже к конкретному ученику, имея в виду как его тип темперамента, так и его репрезентативную систему (аудиал, визуал, кинестетик). В этой связи становится актуальным создание и наглядных пособий, предназначенных для конкретного случая обучения.

2) Создание в процессе обучения разнообразных обратных связей между учителем и учащимися (взаимный опрос-диалог, взаимопроверка работ, работа в парах и группах). Для учителя-словесника, работающего в новой философии осмысленного учения, данный прием становится спасением от рутинной проверки тетрадей и других письменных работ. Не стоит сомневаться в ответственности ученика при выполнении данного типа задании, наоборот, самой важной здесь становится эмпатийная установка, убеждение всех участников процесса в необходимости проявления гуманистических качеств личности. Формула личностного подхода: «любить+понимать+принимать+сострадать+помогать» становится общей для всех и каждого.

Однако наивно думать, что подобные формы и методы будут сразу приветствоваться всеми участниками образовательного процесса. Опыт подсказывает, что наибольшее неприятие подобные методические приемы вызывают у родителей учащихся. Как тут не вспомнить восклицание старухи Хлестовой в бессмертной комедии А.С.Грибоедова:

И впрямь с ума сойдешь от этих, от одних

От пансионов, школ, лицеев, как бишь их,

Да от ланкарточных взаимных обучений (Ланкарточный – искаженное слово «ланкастерский», произошло от фамилии педагога Ланкастера, который применял систему взаимного обучения, заключавшуюся в том, что наиболее успевающие ученики помогали учителю обучать отстающих.)

Поэтому крайне важно уделять внимание и популяризации новой философии: приглашать родителей на уроки, педсоветы, обязательно заниматься не только мониторингом образовательного процесса, но и доводить его результаты до сведения родительской общественности.

3) Заключение индивидуальных и групповых контрактов с учащимися, то есть фиксация четкого соотношения объемов учебной работы, ее качества и оценок на основе совместного обсуждения. Любой вид творческой работы: исполнение стихотворения, пересказ эпизода художественного произведения, сочинение - обязательно оценивается самими учащимися на основе критериев, выработанных совместно. Учитель-фасилитатор таким образом создает в процессе обучения благоприятную психологическую атмосферу уверенности и безопасности, свободы и ответственности.

4) Организация процесса обучения и развития в разновозрастных ученических группах. Особенно актуальным становится данный методический прием во внеурочной деятельности: подготовке проектов, спектаклей, конкурсов. Фасилитация учения вообще немыслима без внеклассной деятельности. В этой связи сошлемся на собственный педагогический опыт. По семейным обстоятельствам автор статьи вынуждена была часто менять образовательные учреждения как в России, так и за рубежом. Так вот, однозначное и окончательное приятие фасилитации учения происходило лишь в процессе совместной работы над ученическими проектами и спектаклями. Непосредственное общение всех участников процесса не может не привести к высокой степени доверия и взаимоуважения.

Опыт учителей, работающих в русле гуманистической психологии, предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей (формулирование цели каждого занятия – необходимое условие осмысленного учения), оценивание результатов учебной работы.

Обратимся к конкретному примеру. Рассмотрим изучение творчества А.С. Пушкина в 9 классе в режиме фасилитации. В первую очередь при изучении литературы ставимзадачу развития монологической и диалогической речи обучающихся как в устной, так и в письменной форме. Задача развития речи учащихся следует из 2-х главных целей литературного образования в школе: креативного развития коммуникативных и лингвистических способностей школьников, а также формирование их когнитивной сферы в контексте подготовки к итоговой аттестации.

Итак, к 1-му уроку ученики готовятпроекты в форме буклетов по ранее изученным произведениям А.С.Пушкина. Защита проектов состоит из трех

этапов: яркое исполнение выбранного самим учеником произведения поэта, представление продукта-буклета поэтому произведению и ответы на вопросы одноклассников, присутствующих на уроке учителей и родителей. По завершении каждый проект получает всестороннюю оценку с помощью оценочного листа. Для удобства используется оценочный лист проекта, представленный в следующей таблице.

№№	Критерии		Оценка в баллах
1	Возраст		
2	Оригинальность		
3	Содержание	Точность и корректность	
		Логичность	
		Грамотность	
		Доступность	
		Лаконичность	
4	Оформление	Общая эстетика (стиль, цветовая гамма)	
		Качество графики	
		Качество текста	
		Качество иллюстраций	
		Качество анимационных эффектов	
		Качество звукового сопровождения	
Общая оценка в баллах			

Кроме того, на 1-м уроке происходит совместная выработка целей и задач изучения темы, а также знакомство с итоговыми мероприятиями: устным дифференцированным зачетом и классным сочинением. На зачет выносятся 5 билетов, каждый из которых включает 3 вопроса: 1) Биография поэта; 2) Мотив лирики; 3) Вопрос по роману «Евгений Онегин». Для проведения зачета приглашаются учащиеся старших классов, проявляющие особый интерес к литературе, учителя русского языка и литературы и других предметов гуманитарного цикла, администрация школы. В случае, если приглашенные по каким-то причинам не могут прийти на урок-зачет, первая пятерка – наиболее сильные ученики – сдает зачет учителю, а потом принимает его у своих одноклассников.

И наконец, на каждое сочинение, написанное в классе, обязательно пишется рецензия одноклассника. Таким образом, каждый ученик в рамках темы пишет две творческие работы и каждое сочинение получает две рецензии – одноклассника и учителя.

Для учителя-словесника, избравшего для себя философию осмысленного учения, актуальным становится выбор образовательных программ. Причем не следует забывать, выбор этот осуществляется всеми участниками образовательного процесса. Наиболее успешные результаты достигаются при обращении к УМК Бунеева Р.Н., Бунеевой Е.В. (образовательная система «Школа 21000») по русскому языку и УМК Ладыгина М.Б., Нефедовой Н.А. по литературе.

Очень важным посылом к обращению в фасилитатора, как нам кажется, является и наша убежденность в здоровьесберегающей составляющей данного

типа учения. Несмотря на огромную физическую и психологическую «затратность», фасилитация учения ведет одновременно к сохранению психического здоровья как учителя, так и учащихся. К сожалению, большинство учителей, характеризующихся низким уровнем общефизического развития, по чисто приспособительным причинам неосознанно избегают работы в напряженном режиме фасилитации учения. «Труден только первый шаг». Перестройка всего образовательного процесса на новые рельсы дает новый импульс как интеллектуальному, так и общефизическому развитию. Учителю-фасилитатору просто «некогда болеть», а ученику – «обидно», потому что каждый день, каждый урок, каждое внеклассное занятие приносят радость творчества, радость открытия. Таким образом, урок у учителя-фасилитатора становится человекоформирующим процессом, это урок – ОБЩЕНИЕ, а не просто работа, это ИСКУССТВО, а не только учебное занятие, это ЖИЗНЬ, а не часы в расписании, это ежедневные ОТКРЫТИЯ, сделанные в процессе СОВМЕСТНОЙ деятельности учителя и ученика на творческой основе, духовном равенстве и межличностном общении.

Список литературы

1.Грибоедов А.С. Сочинения. – М., 1988

2.Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. – М., 2002

3.Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М., 2006

4.Сенновская Е.Н. Модель изучения монографической темы по литературе в средней школе// Методическое обеспечение образовательного процесса: содержательно-технологический аспект. - Будапешт, 2003

Развитие художественного творчества детей

***Алексеева Лариса Юрьевна**, учитель изобразительного искусства, НОУ СОШ «Росинка», г. Москва, e-mail: alexeeva-lu@mail.ru*

Проблема детского художественного творчества интересует каждого, кто так или иначе соприкасается с миром детей, ищет пути и формы сотрудничества с ними. Как приблизиться к интересам ребенка? Как понять его проблемы? Как постичь чистоту детского восприятия, не навязывая своего взрослого отношения к миру.

Художественно-творческая деятельность включает в себя не только процесс созидания, но и восприятия, общения, а на определенном этапе работы с детьми становится мощным стимулом для взаимодействия, дружбы и общей радости. Опыт работы с детьми с каждым годом все больше и больше убеждает в том, что нет детей, не способных к изобразительной деятельности. К творчеству способен каждый ребенок! Каждый по-своему талантлив, каждый имеет право на самовыражение и успех. Б.Т Лихачев, как многие педагоги и психологи, считает, что «только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности» [3, с. 51].

Художественно-изобразительная деятельность имеет фиксированный результат в виде живописных, графических, декоративно-прикладных, скульптурных и других произведений. К этим продуктам творческой деятельности всегда можно обратиться, рассмотреть самому, показать другим, подарить друзьям, наконец, сделать центром внимания многих людей на выставке. В этом случае поднимается социальная значимость успеха ребенка, формируется его уважительное отношение и интерес к себе.

К успеху детей в изобразительном творчестве ведут многие психолого-педагогические установки и ориентиры. Прежде всего, учитель должен создать на уроке атмосферу взаимопонимания, доверия, доброжелательности, так как искусство предполагает духовное общение учащихся и учителя. Язык, на котором мы говорим с детьми, должен быть разным. Главное – чтобы при общении с детьми во время их художественно-творческой деятельности речь была наполнена образным элементом. К примеру, если необходимо осуществить разный нажим на кисть или карандаш, мы скажем детям о том, что линия должна звучать по-разному: то громко (сильный нажим – яркий, сочный след), то тихо (минимальный нажим – след спокойный, тонкий). Кроме доступного языка и образного начала в общении с детьми, существенным моментом является характер речи педагога. Эмоционально окрашенная, вдохновенная речь, разнообразное интонационное ее звучание, характеризующее обсуждаемый образ, а также мимика – все это обусловливает стремление учеников вновь и вновь участвовать в совместных с учителем размышлениях и ждать встречи с ним. На каждом уроке необходимо поддерживать атмосферу увлеченности. Необходимо овладеть драматургией учебного процесса. Ведь одну и ту же тему каждый учитель преподносит по-своему. Тема одна, а вариантов ее решения множество. В этом состоит творчество и мастерство учителя.

Немаловажным фактором успеха является учет педагогом индивидуальных особенностей детей. Дети разные, и формы педагогической работы не могут быть одинаковыми для всех. Например, у одного ребенка в большей степени развита мыслительная функция, у другого активны эмоциональные проявления, у третьего доминирует сфера чувств. Он больше других волнуется, тихо переживает неудачи, больше, чем кто-либо, уязвим.

Для развития интереса и способностей детей большое значение имеет широкий спектр художественных материалов: гуашь, акварель, пастель, карандаши, восковые мелки и другие материалы. В этом случае ученик сможет познакомиться с выразительностью каждого из них, сравнить и, быть может, уже на первых этапах приобщения к художественному творчеству, выбрать для себя наиболее доступные или любимые. Одни рисуют лучше карандашами, другие фломастерами, третьи красками. Работая над образом, учащиеся думают, какой материал лучше использовать, чтобы выразить свои мысли и чувства на бумаге. Новые материалы и приемы работы вызывают удивление и неподдельный интерес. Кроме этого, в процессе работы различными материалами, а также их сочетаниями, у детей расширяется опыт восприятия

выразительности своих рисунков, постепенно переносящийся на профессиональное искусство, его оценку и запоминание его особенностей.

Важно заранее готовиться к каждому уроку. Подобрать наглядный материал, найти интересные сведения о жизни художника и его времени. Момент восприятия должен содержать интересные познавательные сведения. Слайды необходимо подбирать очень тщательно, их должно быть немного, но хорошего качества. Выстраивать драматургию зрительного ряда следует по нарастающей. Самый последний слайд должен вызвать радость, удивление, эстетическое наслаждение, так как эстетическое переживание стимулирует к творчеству.

Очень важный момент урока – работа над образом. Поэтическое слово и музыкальное произведение на уроке изобразительного искусства вызывает самые разнообразные ассоциации, пробуждает чувство стремления к прекрасному. Чтение стихов, прослушивание отрывков музыкальных произведений создает определенный эмоциональный настрой, помогает увидеть мир по иному, развивает воображение, активизирует творческий процесс.

При выполнении наиболее сложных заданий можно предложить широкий ряд образных сравнений. Тогда художественная задача реализуется легче, и ученик получает возможность поиграть в процессе ее осуществления. Так, рисование неба сопровождается следующим текстом: «При изображении облаков, мы словно взбиваем краску на бумаге, тогда облака получаются пышными. Чтобы они клубились, кисть должна кружиться по бумаге». Работа фломастером требует другого комментария, ибо графические материалы имеют и другую выразительность. Например: «Тучка любит свой домик. Она часто омывает его капельками дождя, которые, как точки, стучат по стенам или тоненькими струйками-линиями стекают по нему».

Для развития интереса и художественно-творческих способностей детей большое значение имеет знакомство с подлинниками изобразительного и прикладного искусства. В музее учащиеся имеют возможность посмотреть на картины с разного расстояния, увидеть их подлинный колорит, так как печать часто искажает цвет. Не рекомендуется знакомить детей с большим количеством картин. От множества впечатлений они быстро устанут и мало что запомнят. После экскурсии учащиеся поделятся своими впечатлениями, расскажут о работах, которые им особенно понравились.

Одним из действенных средств стимулирования учеников к художественному творчеству являются выставки и конкурсы творческих работ учащихся. Выставку можно провести в конце четверти как отчет о проделанной работе, а также к празднику, родительскому собранию. Очень важный момент – оформление рисунков. Работа будет смотреться маленьким шедевром, если ее оформить со вкусом. Желательно, чтобы работы всех учащихся попали на выставку. Необходимо наградить победителей грамотами или вручить подарки. Выставки детских работ должны устраиваться регулярно, учащиеся с нетерпением ждут их.

Неотъемлемой частью учебного процесса становится мультимедийные технологии. Применение их требует особой проработки драматургии урока. Используя экран, можно совершать путешествия по разным странам и знакомить учащихся с мировыми шедеврами архитектуры, скульптуры, изобразительного и декоративного искусства. Соединение поэтического слова, музыки, слова учителя и современной техники может превратить урок изобразительного искусства в увлекательное зрелище. Учитель может остановить мгновение с помощью пульта и обратить внимание учащихся на определенное явление искусства.

Проблема развития художественного творчества в системе эстетического воспитания подрастающего поколения в настоящее время все шире привлекает внимание не только педагогов. Общество постоянно испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизненных проблем. Художественное творчество и изучение изобразительного искусства помогают «разбудить» скрытые в каждом ребенке творческие способности, «освободить» их для облегчения самореализации личностного потенциала.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

2. Левин, В.А. Воспитание творчества. – Томск: Пеленг, 1993. – 56 с.

3. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания. – М.: Владос, 2010. – 336 с.

Управление мотивацией учащихся к изучению иностранных языков в системе открытого образования

***Кочемайкина Елена Александровна**, учитель английского языка НОУ СОШ «Росинка», г. Москва, e-mail: lyn81@mail.ru*

Управление мотивацией учащихся к изучению иностранных языков является одной из главных проблем методики преподавания. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке. В связи с этим перед учителем стоит задача – создать обстановку иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям.

Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. В последние годы данная проблема исследуется в рамках деятельностного подхода к учению, разработанного С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. По мнению этих авторов, для оптимальной организации учебного процесса важно глубокое знание мотивов учения школьника и умение правильно выявлять их и разумно управлять ими.

Необходимо отметить, что в течение одного учебного года отношение учащихся к различным видам речевой деятельности на иностранном языке может меняться в отрицательную или положительную стороны. Это в свою

очередь зависит от стиля работы преподавателя (постоянное использование лишь одного учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя), от УМК, от результатов обучения и т. п. Что же делать, чтобы не произошло отрицательной установки?

Во-первых, преподавателю необходимо знать типы мотивации. Мотивация учения может определяться внешними и внутренними мотивами. «К внутренним мотивам относятся такие, как: собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как: учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач» [3, с. 192].

Поскольку интерес к процессу обучения по иностранным языкам держится на внутренних мотивах, то перед учителем стоит непростая задача – развивать эти мотивы. Развитие мотивов учения – это создание условий на уроке для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учеником для дальнейшего саморазвития. При этом ключевыми параметрами считаются те, которые присущи именно самому учащемуся: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию. Преподаватель при этом не занимает позицию наблюдателя за тем, как стихийно развивается и складывается мотивационная сфера учащихся, а стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Во-вторых, преподавателю необходимо создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

Мы живем в современном мире, который находится в постоянном движении и развитии. Появляются новые педагогические технологии, новые программы, новые учебники. Современный учитель – это учитель, который должен идти в ногу со временем, повышая свой профессиональный уровень и применяя в своей работе достижения науки и техники. Учитель должен быть коммуникабельным, быть в творческом поиске, чтобы заинтересовать учеников и поддерживать их интерес к учебе. Этого можно достигнуть, применяя на уроках разнообразные методы и формы работы.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в школе. К тому же каждый родитель хочет видеть своего ребенка успешным и преуспевающим в будущем. Наше время компьютерных технологий и активных путешествий предъявляет повышенные требования к знанию иностранных языков. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Современные педагогические технологии такие, как: обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Управление мотивационной сферой деятельности строится с учетом типов темперамента учащихся. Успехов в учебе может добиться человек с любым темпераментом, однако, знание особенностей характера и типа нервной системы учащегося позволяет организовать такую работу, при выполнении которой будут раскрываться положительные качества личности. Также для эффективного управления необходима правильная система мотивации, непременно включающая в себя уважение и заботу к каждому ученику.

Изучая зарубежный опыт, можно выделить следующий важный аспект: преподаватель выступает не в роли распространителя информации, а в роли консультанта, советчика, иногда даже коллеги обучаемого. Это дает некоторые положительные моменты: учащиеся активно участвуют в процессе обучения, учатся мыслить самостоятельно, выдвигать свои точки зрения.

Как известно, «основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной» [2, с. 6], что в свою очередь, предусматривает развитие навыков межкультурной коммуникации. Коммуникативная компетенция тесным образом связана с лингвистической, а также с культуроведческой компетенцией.

Преподавателю предоставляется уникальная возможность использовать различные технические средства (компьютер, интерактивную доску) на своих уроках. Интернет создаёт уникальную возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, обеспечивая межкультурное взаимодействие, позволяя слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создаёт естественную языковую среду. На уроках иностранного языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению английского языка.

В связи с этим в настоящее время преподаватели иностранных языков могут более успешно осуществлять продуктивное обучение различным видам иноязычной деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму; знако-

мить обучаемых с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Учащиеся могут принимать участие в тестировании, интернет-проектах, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях, искать нужную им информацию в поисковых системах, работать со справочными каталогами и т.д. Это предоставляет уникальную возможность учащимся вступать в живой диалог с реальным партнёром, совершенствуя умения монологического и диалогического высказывания. Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернета на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо.

Интернет позволяет также совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов: такие как слушать и слышать собеседника; пополнять свой словарный запас лексикой современного иностранного языка. Для этого можно использовать различные записи последних радио или теленовостей, многочисленные аудио- и видеопрограммы на компакт дисках.

Используя и внедряя информационные ресурсы всемирной сети в учебный процесс, представляется возможным более эффективно обучать различным видам чтения: изучающему, поисковому, ознакомительному, поскольку учитель может непосредственно использовать аутентичные материалы разной степени сложности. Необходимо отметить, что также можно формировать умения письменной речи, если приобщать обучаемых к общению посредством электронной почты, поскольку изучающие иностранный язык могут составлять ответы партнёрам, участвовать в подготовке рефератов, сочинений и т.п., тем самым совершенствуя не только лингвистические знания, но и развивая умения создавать свои мысли и идеи.

Работа с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включает: изучение лексики; отработку произношения; обучение письму; отработку грамматических явлений, что в свою очередь способствует усилению учебной мотивации изучения иностранного языка и совершенствованию знаний учащихся. Развитие информационных технологий предоставило новую, уникальную возможность проведения занятий - внедрение дистанционной формы обучения. Как правило, в дистанционной форме обучения применяются электронные учебники. Достоинствами этих учебников, на мой взгляд, являются: во-первых, их мобильность, во-вторых, доступность связи с развитием компьютерных сетей, в-третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстри-

роваться различные виды информации. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование.

Успешность овладения иностранным языком способствует формированию языковой догадки. Когда ученик удовлетворяет свои собственные познавательные мотивы при изучении иностранного языка, формируется устойчивая мотивация постоянной работы с ним. Использование иностранного языка для получения определенной информации делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности обучаемого, вместе с тем сам иностранный язык усиливает общую познавательную деятельность обучаемых, а следовательно, повышается и мотивация изучения языка.

Список литературы

1. Леонтьев, А.А. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. – М.: Издательство МГУ, 1971. – 89 с.

2. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

3. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителю/ Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1993. – 348 с.

Использование коммуникативного подхода в работе с мотивированными учащимися на уроках английского языка в средней школе

***Парфенова Екатерина Львовна**, кандидат филологических наук, учитель английского языка НОУ СОШ «СВЕТ», г. Москва, e-mail: iriks3@yandex.ru*

Д. Кристал в своей Кембриджской энциклопедии английского языка выделяет 6 мотивов, руководствуясь которыми, люди изучают английский язык:

1. Потому что это захватывающе интересно (fascinating).
2. Потому что это важно (роль английского языка как языка международного общения).
3. Потому что это весело.
4. Потому что английский язык прекрасен.
5. Потому что это полезно.
6. Потому что английский язык существует как таковой (because it's there).

Было бы прекрасно, если бы хотя бы один из этих мотивов присутствовал на уроках английского языка в средней школе. Как этого добиться? Быть внимательным к своим ученикам, учитывать их индивидуальные особенности, определить их мотивацию и в конечном итоге попытаться выйти на сочетание нескольких видов мотивации, выделенных Кристалом.

Прекрасную возможность для реализации всех шести мотивов дает коммуникативный подход к обучению иностранному языку. Коммуникативный подход или, иными словами, речевая направленность означает прежде всего практическую ориентацию урока. Именно практической речевой деятельности следует посвящать почти все время урока. С другой стороны, речевая направленность означает речевой характер всех упражнений. Нельзя останавливаться на элементарных подстановочных упражнениях дриллингового типа: то есть, после упражнений на имитацию, трансформацию и аналогию должны

следовать именно речевые упражнения, а значит, перед учениками должна ставиться речевая задача.

Исходя из данных теоретических положений, автором был проведен мотивационный анализ группы учеников 7 класса. Выяснилось, что мотивационный фон в группе достаточно высок. Преобладает мотивация «потому что это интересно», а также «потому что это полезно». Удалось установить, что бóльшая часть группы так или иначе занимается или интересуется живописью и посещает художественную школу, а также занятия секции художественного воспитания при ГМИИ им. А.С. Пушкина. Исходя из данных положений, автором был разработан и представлен проект «Three English Painters», в котором с удовольствием приняли участие все ученики. За основу были взяты жизнь и произведения трех знаменитых английских художников – У. Тёрнера. Дж. Констебля и Т. Гейнсборо. Проект состоял из нескольких этапов. На первом этапе мы познакомились с жизнью каждого художника. Это удачно совпало с темой текущего учебника О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой «Biography». Были образованы три группы учеников, из трех человек каждая. Используя дополнительные материалы на русском и английском языках, каждая группа учеников составила биографию одного из трёх художников и представила ее классу. Затем мы вместе составили и перевели на английский язык краткий словарь художественных терминов, чтобы иметь возможность обсуждать картины каждого художника по-английски. Этот словарь включил такие необходимые понятия, как «пейзаж» (landscape), «портрет» (portrait), «натюрморт» (still life), «автопортрет» (self portrait), «копия» (copy), «рисунок» (drawing), «выставка» (exhibition), «акварель» (watercolor) и многие другие. Следующим этапом была экскурсия по каждому художнику, которую вновь представили три группы учащихся. Каждый смог выступить в роли экскурсовода и представить и описать ту или иную картину. Ситуативность была задана опосредованно, но была вполне реальной: присутствующие имели право задавать любые вопросы, как и полагается экскурсантам. При этом в полной мере были задействованы и остальные составляющие методического содержания урока, такие как функциональность и новизна. Конечно, тут пригодилось и знание названий цветов и оттенков (shades). Эта стадия плавно перетекла в круглый стол, где каждый подготовил краткое сообщение о собственном ви́дении тех картин, которые были представлены, и об отношении к ним. Здесь требовалось и высказать собственное мнение, и в некоторых случаях оспорить или не согласиться с собеседником, если он высказывал неприемлемую для вас точку зрения. Функциональность и новизна данного этапа очевидны: функций здесь можно выделить как минимум 4: похвалить, поругать, сравнить, выразить свою позицию. А новизна заключалась в новой речевой задаче, которая на каждом этапе была предложена учащимся. Кстати, на этапе круглого стола два наиболее способных ученика представляли двух критиков, один из которых постоянно всем восторгался, а другой постоянно был недоволен. Дискуссии действительно разгорелись нешуточные. «Консерваторы» с пеной у рта доказывали, что Гейнсборо –

единственный и неповторимый английский художник, в то время как Констебль тяготеет к Европе, а Тёрнер вообще существует сам по себе, вне времени и пространства. «Новаторы» же утверждали, что Тёрнер – такой колоссальный прорыв в надмирность, что этого не удалось превзойти даже 20 веку с его разложением видимого мира на отдельные составляющие и собиранием обратно наподобие конструктора. И на его фоне Гейнсборо – обычный обыватель, а Констебль – средний пейзажист. А на последнем этапе мы с группой вместе посетили ГМИИ им. Пушкина, где воочию увидели все то, о чем ученики так много говорили – картины Т. Гейнсборо и Дж. Констебля. Нам даже посчастливилось попасть на выставку У.Тёрнера (чьих картин, как известно, вообще нет в российских музеях). Итогом проекта стал альбом «Three English Painters», куда вошли жизнеописания художников, выполненные учениками, и где также были представлены репродукции картин с кратким описанием на английском языке.

Таким образом, коммуникативный подход в работе с мотивированными учащимися способствовал повышению эффективности преподавания и расширению мотивационного поля учащихся.

Литература:
Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language, 1995.

Теория бихевиоризма: «за» и против»

***Румянцева Оксана Юрьевна**, педагог-организатор, ответственный по работе с одарёнными и мотивированными детьми в ГОУ СОШ № 185, г. Москва, e-mail: orum185@gmail.com*

Ребенок долго учится жить; он учится самоучкой, но ему помогают и старшие люди, которые уже приучились жить и существовать. Наблюдать за развитием сознания в ребенке и за осведомленностью его в окружающей неизвестной действительности составляет для нас радость. Андрей Платонов

Учение – это деятельность, направленная на усвоение знаний, накопленных человечеством. Особенности учебной деятельности (её «рабочие операции», приёмы, методы) в конечном итоге определяются характером знаний, т.е. того результата, достичь которого стремится человек в процессе учения. Знания как отражение действительности имеют различную психологическую структуру. Это, во-первых, представление об изучаемых явлениях; во-вторых, понятие о них; в-третьих, знание в его практической форме, т.е. умения и навыки, применяемые при решении тех или иных жизненных задач.[2, с. 41]

В процессе учения развивается личность человека: расширяется умственный кругозор, совершенствуются процессы восприятия, внимания, воображения, мышления и т.д. Учение и развитие личности взаимосвязаны. В процессе учения происходит умственное развитие, но и само учение становится более совершенным с ростом уровня умственного развития.

Из истории бихевиоризма. Психологическая теория, о которой идет речь в моей статье, называется бихевиоризм (от английского слова behavior – поведение). И хотя она использовалась для организации обучения, главным образом, в других странах, а в нашей стране педагоги считают, что строить

школьное обучения или даже отдельные его элементы на базе этой теории не следует, но познакомиться с ней необходимо, а самое главное, выявить ее «плюсы» и «минусы».

Возник бихевиоризм в начале XX столетия как протест против господствовавшей в то время субъективно-идеалистической психологии, т.е. психологии, сосредоточившей все усилия на самонаблюдениях и провозглашавшей, что лишь таким способом можно изучать психологические процессы. Основоположником бихевиоризма является американский психолог Д. Уотсон. Он исходил из постулата, что человек является чисто биологическим существом, и потому нет никакого качественного своеобразия в поведении человека в сравнении с животными. Основной задачей психологии бихевиористы считали изучение соотношений между воздействиями на живой организм (которые они называли «стимулами») и ответными реакциями организма. Поэтому главная формула бихевиоризма имеет вид «S-R» (стимул-реакция). Из этого следовало, что процессы, происходящие между членами этой формулы – будь то физиологические (нервные), будь то психические, психология должна устранить из своих гипотез и объяснений. Поскольку единственно реальными в поведении признавались различные формы телесных наказаний, Уотсон заменил все традиционные представления о психических явлениях их двигательными эквивалентами, т.к. он доказывал, будто реально лишь то, что можно непосредственно наблюдать. Основой бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Это направление имеет глубокие корни в эмпирической философии и наиболее соответствует американским представлениям о человеке: человек есть то, что делает из него окружение, его среда. Это направление в американской психологии, для которого понятие развития отождествляется с понятием научения, приобретения нового опыта. [5, с. 23]. Реакция организма на тот или иной стимул может быть либо положительной (вызывающей удовлетворение от успеха); либо отрицательной (ощущение переживания, разочарования, неуспеха), либо нейтральной.

Использование бихевиористической теории для организации обучения связано с именем американского психолога Э. Торндайка. Торндайк установил, что положительный эффект приводит к закреплению связи между соответствующим стимулом (воздействием) и реакцией организма, а отрицательный – разрушает образовавшуюся связь. Вот как он сам формулирует закон эффекта: «Когда процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается или сменяется состоянием удовлетворения, прочность связи возрастает; Когда связь эта сопровождается или сменяется состоянием неудовольствия, прочность её уменьшается». «Состояние удовлетворения» организм стремится вызвать и сохранить; «состояние неудовольствия» - избежать. При этом удовлетворение быстрее приводит к образованию нужной связи, чем неудовольствие – к разрушению нежелательной. Наконец было доказано, что скорость образования связи существенно зависит от «готовности обучаемого»: «На каждой психологической

связи лежит отпечаток индивидуальной нервной системы в её специфическом состоянии».[6, с. 34] Открытие Э. Торндайком закономерности, американский ученый Б.Ф. Скиннер положил в основу своей программы обучения.

По мнению Б.Ф. Скиннера каждый шаг обучаемого должен быть настолько прост, чтобы преодолеть его без ошибок. Именно одобрению отводилась роль положительного подкрепления, которое должно способствовать упрочению образовавшихся связей, закреплению достигнутого результата, желанию работать дальше и, в конце концов, успеху обучения. На закрепление в сознании обучаемых нужных результатов работает не только их положительное подкрепление, но и повторение. Главное понятие концепции Скиннера – подкрепление, т.е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий поступок повторится снова. Подкрепление и награда – не тождественные понятия. Подкрепление усиливает поведение. Награда не обязательно способствует этому. Подкрепление бывает положительным и отрицательным. Положительное подкрепление добавляет что-либо к ситуации: например, поступок ребёнка – одобрение взрослых. Поведение может усиливаться путём устранения чего-либо из ситуации – это отрицательное подкрепление. Пример отрицательного подкрепления Скиннер приводит из жизни: ребёнок выполняет надоевшую ему работу, чтобы избежать недовольства родителей; родители, уступающие ребёнку, чтобы избежать его агрессии и т.д. Скиннер считает, что с помощью отрицательного подкрепления так же можно управлять поведением. По его мнению, в современном обществе многое в социальном поведении строится на основе отрицательного подкрепления. Скиннер различает отрицательное подкрепление и наказание. Отрицательное подкрепление усиливает поведение, наказание обычно подавляет его. Наказание может осуществляться путём лишения положительного подкрепления или осуществления отрицательного (лишение детей ранее обещанного удовольствия как наказание за плохое поведение). Скиннер выступает против наказаний. Он считает, что люди обманывают себя, думая, что наказание эффективно. Он уверен, что наказание не имеет устойчивого эффекта. Чрезмерно суровое наказание может прекратить не желаемое поведение, но оно снова возобновляется, когда наказание будет отсрочено, отдалено. [3, с. 42] Наказание поощряет наказывающего. Учитель, пугая ученика плохой отметкой, добивается того, что он становится внимательнее. А для учителя это положительное подкрепление. И он все чаще прибегает к наказанию, пока не возникнет бунт. В конечном итоге наказание не удовлетворяет наказывающего и не приносит пользы наказываемому. [5, с. 12] Это своеобразный педагогический тупик.

Наказание указывает только на то, что человек не должен делать, но не раскрывает, как следует поступить. Наказание может дать быстрый, но не продолжительный эффект, поэтому наказание быстро входит в привычку того, кто наказывает, но не имеет длительного влияния на провинившегося. [4, с. 58]

Звездный час системы Скиннера связан с событием, которое на первый взгляд, не имеет и не может иметь никакого отношения к обучению детей: В Советском Союзе был запущен первый искусственный спутник Земли. Событие это повергло руководство США в состояние шока, а потом была создана комиссия из авторитетнейших учёных, которая должна была ответить на вопрос: как могло случиться, что СССР опередил столь технически и экономически развитую страну в столь престижной отрасли науки и техники? Комиссия пришла к выводу, что одна из основных причин – лучшая организация обучения в Советском Союзе, в частности, обучение математике. После этого в США были выделены огромные суммы на развитие образования и начались поиски путей освоения этих капиталовложений. Тогда Скиннер предложил план быстрого и радикального улучшения качества обучения. Правда, уже в то время раздавались предостережения. Опасение вызывало то, что не существовало никакой теории разработки обучающих программ. Но такая «мелочь» не смущала Скиннера. Он рассчитывал, что на отпущенную ему сумму сможет привлечь к работе лучших методистов Америки, изготовит с их помощью многие «дубли» одних и тех же программ, выберет лучшие или закажет новые, если ни один из них не сработает.

Первые результаты внедрения были обнадёживающими. Оно перешагнуло границу США и начало триумфальное шествие по всему миру. Однако достаточно скоро стало понятно, что ни высокие гонорары лучшим методистам США, ни возможность сделать много «дублей» не спасает положение: качество знаний оказалось чрезвычайно низким.

На волне критики линейных программ появилось так называемое разветвлённое программирование, предложенное Н. Краудером. Он, как и Скиннер, исходил из бихевиористского направления. Поэтому его, как и Скиннера, интересовало поведение человека, а не те мыслительные процессы, которые протекают в сознании.

Но Краудер и Скиннер по разному оценивали роль ответов ученика в подкреплении и закреплении. Для Скиннера правильный ответ – не больше, чем положительное подкрепление. Естественно, если исходить из этого, необходимо добиваться, чтобы обучаемые отвечали всегда верно. Для Краудера ответ – показатель индивидуальных качеств ученика. Несколько лет понадобилось, чтобы понять – те огромные трудности, которые приходится преодолевать при разработке и использовании разветвлённых программ, несоизмеримы с микроскопическими улучшениями качества знаний, если сравнивать с традиционным преподаванием.

В результате в середине 60-х годов произошёл повсеместный и решительный отказ от разветвлённого программирования, отказ от бихевиористического подхода к организации обучения. Объясняя, что «пряник» поощрения гораздо более эффективен, чем традиционный «кнут» наказания, основоположники этой теории пользовались не столько абстрактными соображениями гуманизма, сколько тем, что педагогика, карающая за несделанное, изжила себя и не обеспечивает даже необходимого

на сегодняшний день минимума. В 60-е годы набирающая силу научно-техническая революция поставила в развитых странах проблемы обучения всех, и это потребовало пересмотра самых глубинных коренных взглядов на образование.

«За» и «против». Итак, «минусы» бихевиоризма в том, что эта теория: вынудила психологию отказаться от духовного мира человека, от его чувств и переживаний; трактует поведение как совокупность ответных реакций на какие-либо раздражители, низводя человека до уровня животного; делает вывод, что поведение человека формируется в ходе всей жизни, отвергая врожденные способности и склонности; в малой степени изучает мотивы, намерения и целевые установки; не в состоянии объяснить творческие достижения в науке и искусстве; основывается на опыте изучения животных, а не человека, поэтому представляемая картина человеческого поведения ограничивается теми чертами, которые человек разделяет с животными; неэтична, так как использует в экспериментах жестокие методы, включая болевое воздействие; недостаточное внимание уделяет индивидуально-психологическим особенностям, пытаясь свести их к индивидуальному поведению; ей чужды категории морали и нравственности.

Но надо отдать должное, что появление бихевиоризма привело психологию к дальнейшему развитию взглядов на организацию психики. Психологи этого направления обогатили науку, но не в результате, а вопреки, потому что они не смогли удержаться на позициях только лишь бихевиоризма, используя явления без которых невозможно понять смысл поведения. Простота схемы «стимул – реакция» давала возможность простого количественного описания явления и математической обработки результатов, но исключало качественную характеристику психики. [4, с. 16] Пока общество нуждалось в сравнительно большом числе образованных людей, можно было не слишком задумываться над тем, эффективны или не эффективны используемые приёмы и методы.

В дореволюционной гимназии исключали тех, кто по какой-то причине не хотел или не мог учиться, потому что общество не было заинтересовано во всеобщем обучении. Обществу было достаточно того, что хорошо обучали некоторую его часть. В некоторых зарубежных странах большое распространение получили поощрения в форме призов, грамот и т.д. Да и у нас в школе разных ступеней обучения имеет место этот опыт. Однако выводы учёных на эту тему звучат достаточно неожиданно: не надо поощрять обучаемых, выдавая им награды за успехи регулярно. Дети привыкают активно действовать лишь за награду. Если же перспективы получить награду нет или она, по какой - либо причине не нужна, активность резко снижается. Специальной проверке и перепроверке была подвергнута ситуация, когда наградой служили словесные поощрения. Оказывается, на словесные поощрения дети реагируют совершенно иначе. Словесные поощрения воспринимаются детьми сугубо личностно.

С другой стороны, вся традиционная педагогика только и делает, что контролирует: проверяется наличие домашнего задания и правильность его выполнения, число решённых в классе задач и правильность решения и т.д.

Отсутствие чего-либо или неправильность при ответах наказывается. А если сравнить эффективность традиционного контроля и контроля с помощью призов?

Такое сравнение осуществлено зарубежными психологами. Установлено, что из этих двух зол контроль с помощью призов – зло меньшее. Отрицательные последствия контроля путём наказаний могут оказаться более серьёзными, чем последствия с помощью наград. Однако, если ученика хвалить за всё (лишь бы хвалить), то он достаточно быстро перестаёт на такие похвалы реагировать. Лишь в том случае, когда преподаватель сообщает об истинном положении вещей, и в то же время поощряет подлинные успехи, похвала увеличивает учебную активность ребёнка и способствует повышению качества обучения. И в принципе каждому учителю доступно организовать обучение таким образом, чтобы его стержнем стало желание учиться, а не боязнь наказаний.

Проблема достижения положительной мотивации учения волнует учёных всего мира. В настоящее время существует реальная возможность организовать обучение таким образом, чтобы оно стало посильным для каждого ученика. Есть реальная возможность сформировать положительную мотивацию обучения. Желательно обучать так, чтобы учащиеся хорошо усваивали всё то, что нужно усвоить и при этом осознавали, что они успешно продвигаются. И с психологической, педагогической, методической литературы, из опыта можно привести не один десяток соображений, что без наказаний в качестве стимула обучения желательно обойтись. Существует принципиальная возможность так организовать обучение, что ребёнок будет учиться хорошо не из-за боязни чего-либо не сделать, а потому, что ему доставит делать удовольствие то, что нужно сделать.[1, с. 27]

Российская психологическая наука сформировала и экспериментально опробовала такие рекомендации, которые позволяют утверждать, что каждому учителю вполне доступно организовать обучение таким образом, чтобы его стержнем стало желание учиться, а не боязнь наказаний.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. – М., 1985.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1998.
3. Скиннер Б. Обучающие машины. – М., 1965.
4. Скиннер Б. «Оперантное поведение. – М., 1986.
5. Стоун Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения (пер. с англ.)/Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М., 1984.
6. Торндайк Э.Л. Процесс учения у человека. – М., 1935.

К вопросу об изучении природы научного познания в общеобразовательной школе

***Тевель Ирина Рэиновна**, ст. преподаватель, ГОУ ВПО Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск, e-mail: tevel@sampo.ru*

Положение о том, что невозможно получить образование «один раз и на всю жизнь» является в настоящее время общепризнанным. Именно поэтому идея образования в течение всей жизни становится не просто одним

из аспектов проектирования, функционирования и развития образовательных систем, а ведущим принципом организации всего мирового образовательного процесса. Образование, в т.ч. самообразование, превращается в один из важнейших видов деятельности современного человека, результаты которого на любой его ступени, в любой предметной области должны оказаться значимыми за пределами той конкретной ситуации, в которой они получены, и создавать базу для дальнейшего личностного и профессионального роста. Современные документы в области общего образования, уже действующие и еще только проектируемые, требуют подготовки выпускника, способного к самостоятельной познавательной деятельности, обладающего целостным мировоззрением, соответствующем «современному развитию науки и общественной практики, … понимающему свое место в поликультурном мире» [7].

Заметим, что самостоятельная познавательная деятельность личности как ее самоценного субъекта, а также личности в роли члена семьи, профессионала, гражданина, потребителя и др. требует ориентации в обширном информационном поле, оценки качества получаемой информации, ее достоверности, надежности и на этой основе – пригодности для практического использования и разработки способов такого использования. Возникает вопрос о том, какие возможности для развития умения оперировать информацией, превращать ее в действенное знание предоставляет общее образование. Значительный ресурс формирования привычки и потребности, критериев и способов такого оценивания составляют предметы естественнонаучного цикла. Их методологические и мировоззренческие аспекты исследовали Г.М.Голин, В.Ф.Ефименко, Л.Я.Зорина, В.Н.Мощанский и др. Однако за последние два десятилетия изменилась социально-культурная среда, в которую погружено и неотъемлемой частью которого является образование, появились новые акценты в представлениях о природе научного познания, о критериях достоверности и надежности знания. В связи с этим рассмотрим некоторые из низ.

Познание трактуется в философской и педагогической литературе двояко: как процесс получения достоверных знаний об окружающей действительности и как деятельность субъекта, направленная на получение достоверных знаний о мире. В первом случае речь идет о совокупности и последовательности процедур получения и проверки истинности знания, во втором – о целенаправленной активности человека, познающего мир, с присущими ей специфической структурой и функциями. Отметим, что в философии под познающим субъектом может пониматься как индивидуальный, так и коллективный субъект. В педагогике же речь идет в первую очередь о познающей Личности, и специально организованное познание предстает как сущность образовательного процесса. С.Л. Рубиншейн полагал, что учебное и научное познание следует признавать едиными, но не тождественными; различными, но не полностью разнородными. Это положение Т.И.Шамова считала исключительно важным с педагогической точки зрения [8]. В последние годы убедительное подтверждение правомерности такого взгляда дали

исследования В.Г.Разумовского и представителей его школы, показавшие, что глубокое сходство рассматриваемых процессов состоит в том, что оба они идут по общей схеме научного познания. «Когда этого нет, речь может идти о запоминании, но не об овладении знаниями» [6, с. 28]. Кроме того, познание для всех и всегда индивидуально, оно зависит от предшествующего опыта каждого [там же, с. 25].

Категория познания относится в философии к числу фундаментальных и неоднозначных. Человек думающий всегда пытался понять природу собственного знания, определить его источники и онтологический статус, выяснить, как функционирует знание в сфере культуры и коммуникации. Однако выделение теории познания в специальный раздел философии относится к Новому времени. Причиной этого историки считают достижение такого уровня развития материального производства и науки, в первую очередь физики и математики, которое настоятельно потребовало осмысления возможностей и границ познания мира, а следовательно, и его путей. Как известно, гносеологические воззрения Нового времени выстраивались на основе концепций сенсуализма или рационализма, исходивших из противоположных представлений о роли чувственного опыта и разума в познании. Дальнейшее развитие практики, в т.ч. естественных наук, вызвало появление целого спектра конкурирующих между собой подходов и концепций: праксеологический (диалектико-материалистическая (в другой терминологии - рефлексивная) теория познания, эпистемология прагматизма), семантический (феноменология, герменевтика), аналитический (современные концепции, восходящие к позитивизму; структурализм). Каждый из них выработал свой взгляд на сущность познания, его методологию, место среди других человеческих практик и т.д. Особым предметом философского анализа всегда было научное познание. Пристальный интерес к нему сохраняется и в настоящее время, поскольку современное постиндустриальное общество обязано своим существованием – и материальным, и, в значительной степени, духовным, - результатам многовековых научных исследований.

Ведущей тенденцией современной отечественной эпистемологии является признание правомерности концептуального плюрализма ([5], [2] и др.). Такие сложные, системные, саморазвивающиеся объекты как биосфера, экосистема и др. требуют целостного, неразобщенного видения мира. Философы видят перспективу развития эпистемологии в поисках подхода (основания), который позволил бы усмотреть единство существующих концепций и дать целостную трактовку процесса познания и познавательных практик, сохранив многообразие существующих интерпретаций. И хотя, как отмечает Л.А.Микешина [5], такая постановка вопроса отражает скорее проблему, чем процесс, тот факт, что она обозначена, весьма показателен.

Философские работы последних лет призывают к пересмотру традиционных взглядов на субъект-объектное отношение в процессе познания. Оно рассматривается сейчас не как противостояние, исключающее человека как индивидуального или коллективного субъекта из продукта познания, а как

«диалог, взаимодействие, порождающее особую реальность, которая не является ни субъективной, ни объективной в чистом виде» [2]. Естественно-научные исследования XX века заставили по-новому взглянуть на место человека в мире и его роль как субъекта познания. Сформулированные физиками принцип дополнительности (Н. Бор, 1927) и антропный принцип (А.Л. Зельманов, 1955, Г.М. Идлис, 1957, Б. Картер, 1973) в наши дни возведены философией в ранг методологических. Они сразу же вызвали и до сих пор вызывают ожесточенные дискуссии о роли наблюдателя, о полноте наших знаний и их адекватности физической реальности. Широко обсуждается вопрос о правомерности концепции имплицитного (неявного) знания, разработанной М.Полани, причем применительно не только к отдельным исследователям, но и к целым научным культурам как коллективным субъектам познания [3]. Познание одного и того же фрагмента действительности при наличии одинакового продукта приводит к разным результатам в зависимости от целей, ценностей исследователя, социальных норм, принятых в его окружении, и т.д. [4]. Более того, социокультурный контекст может обусловить даже сам факт обнаружения некоторого явления, не говоря уже о возможностях его исследования и интерпретации [3]. Не полностью решенным в рамках научной парадигмы остается вопрос о моральной ответственности ученого [1].

Проблема субъект-объектного отношения имеет и другой аспект. Традиционно выделяются различные формы познания, соответствующие формам общественного сознания: обыденное, научное, религиозное, художественное и др. Имея разные предметы, цели, методы, средства, они придают и существенно различное значение роли субъекта в осмыслении действительности. Научное познание занимает среди них особое положение, поскольку имеет своей целью получение достоверных, объективных знаний о мире, свободных от влияния свойств исследователя – индивидуального или коллективного. Его отличает наличие вполне определенных критериев рациональности, которые позволяют оценить надежность и достоверность полученного знания и связаны с процедурами его получения и проверки.

То, что продукт индивидуального познания определяется свойствами субъекта, не подлежит сомнению ни в одной из философских систем, однако принципиально различным оказывается вывод о соотношении представленного в продукте познания – знании – внутреннего и внешнего, личностного и природного (социального), субъективного и объективного. Различаются также представления о роли рационального и иррационального, логического и интуитивного, репродуктивного и творческого начала в познавательном процессе. Человек не может не трактовать факт, не придавать ему значение и смысл. Любой факт (речь идет в первую очередь о научном факте, существующем как результат эмпирического или теоретического обобщения) теоретически нагружен, т.е. восприятие его опосредовано в сознании индивида уже имеющимися знаниями, предшествующим познавательным опытом.

С точки зрения рефлексивной теории познания, отношение человека к внешнему миру опосредовано его деятельностью и обусловлено ею (на это указывал, например, А.Н. Леонтьев). Феноменология, герменевтика подчеркивают роль в познании *пред*-знания, *пред*-ставления, основанного на имеющемся познавательном опыте. Современные авторы предпочитают говорить о правомерности различных подходов к определению критериев истинности знания, полагая, что такие способы познания, как интуиция, «инсайт», понимание и др., образуют наряду с чувственным и рациональным отдельный, полноправный иррациональный компонент в структуре познания. Эта точка зрения не является, однако, бесспорной.

Отказ от рациональности как основополагающего принципа познания, как показывает Н.И.Алиев, связан с расцветом псевдонаучного обоснования истинности знания, стиранию гносеологических граней между истиной, заблуждением и ложью, противопоставлением духовности и рациональности, переориентации исследований с достижения истины на достижение заранее запрограммированного, заказанного результата, особенно в области социальных наук, тенденции к сложению исследователем с себя моральной ответственности за практическое воплощение результатов [1].

Таким образом, анализ современного состояния теории познания позволяет внести некоторые актуальные сегодня штрихи в общую картину формирования у школьников представлений о процессе научного познания. Они могут быть выражены в виде следующих положений:

– Научное познание является одной из форм познания и имеет определенную область применения и границы применимости, обусловленные его модельным характером. Оно не претендует ни на всеобъемлющий характер, ни на исключительность, но без него понимание человеком действительности не может считаться полным, а его мировоззрение целостным. Это положение представляется нам особенно важным в условиях укоренившегося в российском обществе пренебрежительного, а то и негативного отношения к естественным наукам, выросшего на волне антисциентизма противопоставляющего рациональность и духовность.

– Научное знание создается людьми, представляющими каждый свое «Я», выросшими и сформировавшимися как исследователи внутри конкретного социума, его материальной и духовной культуры, в рамках конкретных научных школ, и, соответственно, могущих по-разному трактовать один и тот же факт и совокупность фактов, основывая на них свои суждения и умозаключения. Последние могут быть истинными или ошибочными, а могут отражать разные аспекты истины, дополняя друг друга.

– Научное знание подвижно. Однажды созданные теории с развитием материальной базы исследований или с появлением новых идей могут уточняться, расширяться, «поглощаться» более общими теориями в согласии с принципом соответствия. Однако достоверное знание остается достоверным и в этом случае, изменяются только границы его применимости.

– Научное познание реализуется в виде совокупности определенных процедур, подчиняемых жесткому логическому контролю, а его продукт отвечает определенным критериям достоверности. Но вместе с тем познание есть творческий процесс, в ходе которого важнейшую роль играют интуиция, воображение, фантазия, эстетическое чувство красоты и изящества и другие нелогические акты и состояния. Однако достижение состояния и уровня творца в науке требует длительной и кропотливой работы исследователя над собой, овладения предметным и методологическим знанием, известными способами деятельности. Наука предъявляет к базовому уровню подготовленности творца значительно более высокие и жесткие требования, чем любая другая область человеческой деятельности. «Случайные открытия совершают лишь подготовленные умы» - этот тезис имеет в научном творчестве первостепенное значение.

– Исследователь должен быть честен в своих выводах и основывать их на реальной открывающейся ему картине действительности, а не подгонять факты под заранее запланированный результат. Обнаружение нового – процесс с не известным заранее результатом. В истории науки известны случаи «открытия вопреки себе».

Перечисленные выше положения не претендуют на полноту и общность, они скорее представляют собой попытку уточнить и конкретизировать отдельные аспекты содержания знаний о процессе научного познания, актуальные в настоящее время. Вместе с тем, как показало исследование, выполненное студентами физико-математического факультета КГПА под руководством автора, если знания старшеклассников об объективной стороне процесса: его целях, функциях, процедурах, средствах, методах – формируются как адекватные и более или менее полные и конкретные, то проблемы критериев истинности знания, интуиции и творчества в науке, социокультурной обусловленности познания ими практически не осознаются. Очевидная причина такого положения дел заключается в том, что ни соответствующий учебный материал, ни способы работы с ним не включены в процесс обучения.

Речь не идет, конечно, о том, что обозначенные идеи должны явно и настойчиво артикулироваться. Скорее они должны оставаться латентными, скрытыми до того определенного момента, когда школьник будет готов принять их. Но само содержание естественнонаучного образования и методы обучения следует выбирать так, чтобы обеспечить учащихся необходимым материалом и создать условия для его осмысления в указанном ключе. Это можно сделать:

– Обращаясь к истории науки. Здесь следует уделить внимание не столько хронологии, сколько логике открытий, драме идей и людей в познании природы. Раскрытие процесса познания в его субъективном, человеческом измерении особенно необходимо в естественнонаучном образовании школьников, отдающих предпочтение предметам социально-гуманитарного цикла и предметам практической направленности.

– Путем построения учебного материала и методов его изучения в соответствии с концепцией научного познания. Закономерным и необходимым является при этом обучение школьников методам науки, в т.ч. методам выдвижения модельных гипотез, теоретического предвидения и эксперимента. Важнейшую роль должна сыграть учебно-исследовательская деятельность, в т.ч. организуемая в форме учебных проектов. Пусть даже небольшие, но самостоятельно сделанные открытия позволяют учащимся адекватно оценить трудность и радость научного творчества, узнать на собственном опыте связанные с ним проблемы получения истинного знания. Исключительное значение при этом приобретает рефлексия, осмысление учащимися собственной деятельности, соотнесение результатов самонаблюдений с фактами истории науки, которые учителю необходимо стимулировать.

Список литературы

1. Алиев, Н.И. Методологические проблемы дифференциации научного и псевдонаучного типов обоснования [Электронный ресурс] / Н.И.Алиев, 2009 г. - Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/aliyev_5_20_25.pdf.

2. Ардашкин, И.Б. Трансдисциплинарность проблемы как фактор современного познания [Текст] / И.Б. Ардашкин // Вестник Томского государственного университета. - 2007. - № 302. - С. 36-40

3. Волков А. В. От обыденного к философскому образу научного познания (социокультурный аспект) / А. В. Волков // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2(64). – С. 5-17.

4. Лощилин, Александр Николаевич. Методологический анализ проблемы философского обоснования теории творчества: [Текст] / А.Н.Лощилин - Автореф. … доктора философских наук. – 09.00.01. – М., 1998. – 36 с.

5. Микешина, Л.А. Философия науки: Эпистемология. Методология. Культура: Уч. пособие. [Текст] / Л.А.Микешина. - М.: Издательский дом Международного университета в Москве. – 2006. – 445 с.

6. Разумовский, В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение [Текст] / В.Г.Разумовский, В.В.Майер. – М.: ВЛАДОС, 2004.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования (Проект) [Текст] / М., 2010.

8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И.Шамова. – М.: Педагогика, 1982.

Экологическое образование как ресурс развития личности, формирования нового мировоззрения и приоритетное направление национальной экологической политики

***Чарнецкая Жанна Николаевна**, заместитель директора по УВР школы I ступени образования, учитель окружающего мира ГОУ СОШ с углубленным изучением английского языка №1234, г. Москва, email: Charnj-153@yandex.ru*

Одной из самых актуальных, глобальных проблем современности, затрагивающей интересы всех жителей планеты Земля, является усиливающееся загрязнение окружающей среды. Даже появился термин «экозависимая патология», т. е. нарушение здоровья, обусловленные воздействием вредных факторов окружающей среды. Говоря о проблемах физического здоровья, нельзя забывать о личностном развитии подрастающего поколения.

Мы слишком поздно приходим к осознанию опасности главенства человека над природой. Жители Земли используют все больше природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей, совершенно не учитывая, что природа не успевает возместить их за счёт круговорота веществ. Люди, прагматично используя природу, стремительно приближаются к глобальному экологическому кризису. Перед мировым сообществом встал ключевой вопрос: как жить, чтобы сохранить этот мир для настоящих и будущих поколений. Данная ситуация требует радикального изменения экономических, технологических, ценностно-мировоззренческих основ социального развития. Мы должны научиться удовлетворять свои потребности, не нарушая установившиеся в течение миллионов лет биосферные процессы, не ставя под угрозу жизнь будущих поколений. В связи с необходимостью обеспечения экологической безопасности, становится актуальным реформирование общества в плане перехода к устойчивому развитию, обеспечение общества экологической информацией и усвоение ценностей экологической культуры, ведущей к изменению мировосприятия людей, что невозможно без целенаправленной деятельности человека, его осмысленной, разумной активности. Министрами образования и охраны окружающей среды европейских стран принята европейская стратегия образования для устойчивого развития. Это всеобъемлющая концепция охватывает связанные между собой экологические, социальные и экономические проблемы. Переход к устойчивому развитию является единственным спасительным путём для человечества. Решение проблем, которые породила цивилизация, связано не только с развитием экономики, науки и технологий, но и с развитием высоких человеческих качеств, культурных традиций, ценностных установок. Имеется потребность в новых отношениях не только между разными людьми, но и, главное, между человеком и природой. Концепция устойчивого развития акцентирует внимание на единстве общества и природы. Необходимо научить подрастающее поколение пониманию экологической ответственности, меры своей свободы в отношениях с окружающей средой, пониманию того, что необходимо нравственное совершенствование людей, изменение человеческих качеств на основе эколого-гуманистических ценностей и идеалов, опора на социальное взаимодействие, незыблемость моральных обязательств, понимание ответственности перед будущими поколениями. Это немыслимо без изменения общественного сознания, понимания каждой личностью смысла и значения будущих перемен, проникновения экологических знаний в различные уровни образовательных структур, их всеобщая экологизация. Для освоения природной среды в соответствии с концепцией устойчивого развития, необходимо формирование нового мировоззрения. Экологическое образование является основным содержанием этого мировоззрения. Цель экологического образования: формирование ноосферного мышления человека, способного жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Возникает насущная необходимость в создании условий для формирования компетентности личностного роста и развития, формировании стратегии

жизненного выбора, основанной на активной жизнедеятельности в природе и обществе, осознание себя как неотъемлемой части природы и ориентация на физическое и духовное здоровье, становление экологической компетентности. Формирование экологической компетентности должно проходить в интеграции с общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социальной, коммуникативной, личностной компетентностями. Именно данные компетентности призваны обеспечить экологоориентированную социально-значимую деятельность, способствующую развитию личностных качеств обучающихся и позволяющую применять надпредметные знания для решения экологических проблем с учётом окружающей среды, экономики и общества.

Младшим школьникам интересно познавать окружающий мир и себя в этом мире. Находясь в непосредственной близости с живыми организмами, дети с удовольствием наблюдают, как растут и развиваются растения, какие изменения происходят с ними, как происходит чудо - из семечка рождается новое растение, появляется росток, а бутоны превращаются в прекрасные цветы, а затем на их месте созревают плоды с семенами, как усами размножается земляника; за жизнью животных, например, в муравейнике, увлеченно следят за тем, как паук плетет паутину и ловит мелких насекомых. Маленькие исследователи очень любят опыты, эксперименты. Им нравится наблюдать в естественных условиях за жизнью насекомых-вредителей и насекомых, которые являются биологическими средствами борьбы с ними (божьи коровки, златоглазки, мухи-журчалки и т. д.).

Нельзя забывать о непрерывности экологического воспитания и образования. Необходимо помочь ребенку правильно вести себя в природе, напоминать, что человек – часть природы и в ответе за неё. И именно поэтому юный любитель природы не может оставить мусор в лесу после пикника, или непотушенный костер, не должен трогать диких животных и тем более не забирать их из родного дома, не должен кричать в лесу, распугивая его обитателей, сбивать ненужные ему грибы, рвать дикорастущие растения. И тогда природа наградит его своими дарами, порадует красотой, поможет разгадать многие тайны, сделать важные открытия.

В 2009 году принят и утвержден новый федеральный государственный стандарт начального общего образования, в котором экологическому образованию уделяется большое внимание. Все первоклассники с 1 сентября 2011 года начнут обучение в школе с учетом требований ФГОСа к результатам образования. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается, что необходимо развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. При освоении предметной области «Окружающий мир» обучающиеся должны получить возможность: расширить, систематизировать и углубить исходные представления о природных и социальных объектах окружающего мира, осознать целостность окружающего мира, заложить основы экологической грамотности, освоить элементарные правила поведения

в мире природы. Основные задачи реализации содержания программы обучения – формирование личного опыта общения ребенка с природой и людьми, понимания своего места в природе. Кроме того, что стандарты нового поколения сориентированы на результат образования, акцент в них сделан на воспитание личности, на формирование способности данной личности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия. Серьезное внимание в ФГОСах уделяется формированию у обучающихся исходных представлений о природных и социальных объектах и явлениях как компонентах единого мира, практико-ориентированных знаний о природе, человеке, обществе, и таких метапредметных способов действий как личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные.

Существует множество различных технологий, при помощи которых можно повысить эффективность экологического образования и воспитания. Задача учителя – найти оптимальное сочетание технологий, форм и методов работы, которые помогут сформировать экологическое системное мышление, ответственное отношение к природе, экологическую культуру, мировоззрение младших школьников. Один их важнейших принципов экологического образования – непрерывность, когда классно-урочные методы образования сочетаются с внеурочной деятельностью учащихся, в том числе и в природной среде, когда теория подкрепляется практикой. Неоценимую пользу в формировании надпредметных компетентностей и личностных достижений может сыграть внеурочная деятельность. Необходимо активно использовать различные формы и виды учебной и внеклассной, внеурочной деятельности: экологические рассказы, беседы, лекции, ролевые игры, учебные дискуссии, подготовку сообщений, экологических проектов, внеклассные занятия, включающие посещение зоопарка, наблюдения за растениями и животными; фотографирование, рисование, лепку, изготовление поделок из природных материалов, регулярный сбор корма для птиц и их кормление, посадка и уход за растениями, уход за животными живого уголка, изготовление и развешивание птичьих домиков, кормушек; тематические вечера, конкурсы, праздники конференции, турниры-викторины, экологические КВНы, брэйн-ринги, устные журналы, костюмированные балы и спектакли о природе; дни окружающей среды, путешествие по экологическим тропам, разработку маршрутов экологических экспедиций по родному краю.

От нашей работы во многом зависит вопрос выживания человечества. Мы должны давать образование, основанное на эколого-гуманистических ценностях, и обеспечивать знания, навыки и компетенции для устойчивой жизни в обществе. Мы должны выпускать в жизнь людей, для которых соблюдение требований, связанных с отношением к природе, предполагает не страх за возможное осуждение со стороны окружающих и наказание, а является внутренней потребностью, моральными принципами, мировоззрением.

Список литературы

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 4 февраля 2010 г., Пр-271

2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования.- М.: Просвещение, 2010 - 41 с.

3. Материалы XVI Международной конференции “Экологическое образование в интересах устойчивого развития” Россия, Москва, 25–26 июня 2010 г.

4. Н.С. Алексанина, М.В. Аргунова, Е.Л. Зайцева, Н.И. Круглякова, Г.А. Ягодин Экологическое образование в интересах устойчивого развития: Сборник статей участников городской экспериментальной площадки. – М.: Центр «Школьная книга», 2007 – 238 с.

5. С.В. Алексеев Концептуальные подходы к развитию муниципальной системы непрерывного экологического образования в Санкт-Петербурге. – СПб.: Крисмас +, 1998 – 150 с.

6. С.В.Алексеев, Л.В. Симонова Идея целостности в системе экологического образования младших школьников. – М.: Начальная школа, 1999, №1.

7. Н.Л. Галеева Экология и мир человека: Уроки экологического мышления: Интегрирующий курс для общеобразовательной школы. 5 класс. Мой мир - мой дом. Методическое пособие для учителя.- М.: Тайдекс Ко, 2002 – 88 с.

8. Т.А. Климцова Экология в начальной школе. – М.: Начальная школа, 2000, №6.

9. Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова и др. Экология в общеобразовательной школе: Интегрированный вариант: Учебно-методическое пособие для учителей: Лекторий журнала «Экология и жизнь».- М.: Тайдекс Ко,, 2004 -108 с.

8 раздел. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ИДЕИ, ПРОГРАММЫ, МЕТОДИКИ

Развитие гражданской активности подростков и молодёжи в «Школе современного вожатого»

***Нечаев Михаил Петрович**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования, г. Москва, email: mpnechaev@mail.ru*

Для социальной действительности современной России характерны видоизменения общественных ценностей и идеалов, изменение социальных ролей, активизация адаптационных процессов. Перед людьми встаёт задача осознания и осмысления объективных социальных перемен, определения своего места в настоящем и будущем.

Современная эпоха создала потребность в новом типе личности, способной самостоятельно принимать решения, осознанно осуществлять свой выбор, умеющей гибко реагировать на изменения обстоятельств, самой создавать и творить что-либо новое, необычное. Поэтому гражданская активность и творческие способности человека рассматриваются многими исследователями как базовый ресурс цивилизации.

К сожалению, кризисные явления последних лет в социально-экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни разрушили основы деятельности по воспитанию гражданской позиции молодого поколения. Особую тревогу вызывает ослабление одного из ключевых направлений этой деятельности, связанного с созданием условий для формирования и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать её интересы.

По данным социологов в российском обществе значительно изменилось отношение к таким непреходящим ценностям, как Отечество, патриотизм, вер-

ность героическим традициям, уважения к памяти павших за Родину, долг, честь, достоинство, готовность к самопожертвованию и др. Акценты в социально-нравственных ориентирах значительной части общества, особенно молодёжи, резко сместились в сторону прагматизма с ярко выраженными проявлениями эгоистичного, и даже антигуманного характера.

Это вызывает беспокойство за будущее России. Ведь очевидно, что дальнейшее её развитие в полной мере зависит от развития общества, основу которого составит поколение молодых людей. Находясь в эпицентре ряда проблем, затрагивающих интересы больших слоев общества, проблема развития гражданской активности подростков и молодёжи становится одной из актуальнейших. Именно гражданская активность является основой вхождения в государственный, общественный социум, уводит молодое поколение от антисоциального поведения, воспитывает сострадательное отношение к ближайшему окружению, способствуют передаче традиций от поколения к поколению.

Решению этой проблемы способствуют социально-воспитательные программы и проекты, направленные на развитие различных видов детской деятельности в соответствии с их потребностями и интересами.

В последние годы наблюдается повсеместное возрождение культуры детского выездного отдыха. Современное экономическое развитие нашей страны наконец-то стало позволять делать вложения в эту, уже почти забытую, сферу социальной деятельности. Проблема культуры и здоровья подрастающего поколения вновь заняла приоритетное место в социальной политике Российской Федерации. Повсеместно стали восстанавливаться, приводиться в порядок и открываться новые площадки детских оздоровительных лагерей. Однако в современных условиях мало предоставить ребёнку просто отдых. Главной задачей оздоровительного лагеря (отдыха) вновь становится неразрывная программа социального воспитания в ребёнке лучших человеческих, культурных, патриотических качеств.

К воспитанию, как процессу целенаправленного управления эффективной социализацией, духовным развитием личности школьника, подготовкой его к жизни, активной трудовой деятельности, обществом предъявляются особые требования. Задачи, содержание, формы и методы воспитания изменяются под влиянием условий общественной жизни. Реформирование, происходящее сегодня в России, предусматривает создание условий для самостоятельного осознанного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, способа существования, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры.

Программа Школы вожатых направлена на реализацию проблемы, связанной с научно-методической поддержкой комплексных проектов Департамента семейной и молодёжной политики города Москвы по созданию условий для успешной социализации, духовного, интеллектуального развития и содержательного досуга молодёжи. При разработке программы была учтена необходимость решения следующих задач: формирование и развитие профессиональной компетентности помощников вожатых и вожатых детских

оздоровительных лагерей; развитие инновационно-творческих процессов в системе воспитания по месту жительства; формирование представлений о воспитательной системе детского оздоровительного лагеря как составной части социокультурного пространства города, об особенностях управленческой деятельности на разных этапах лагерной смены; формирование методологической культуры вожатого как основы развития компетентности в области проектирования управленческой деятельности; создание и сплочение будущего вожатского коллектива, укрепление связей между организаторами программы и её участниками; создание оптимальных условий для раскрытия творческих способностей участников программы.

Программа проекта «Школа современного вожатого» рассчитана на 72 часа, включает 9 основных тематических блоков, конференцию «Детский лагерь будущего», выездной инструктивный лагерь и итоговую аттестацию участников программы. В ходе занятий первых четырёх групп подростков 14-15 лет по 25 человек участники данной программы приобрели определённые знания и умения. В результате прохождения программы участники проекта узнали основы современных научных теорий и инновационной практики управления воспитательным процессом в детском оздоровительном лагере, а, именно: особенности самоуправления в детском и подростковом коллективе; возрастную психологию и психологию общения; ораторское искусство и актёрское мастерство; периоды лагерной смены, их содержание и особенности; методику коллективных творческих дел; методику организации тематических мероприятий; понятия по управлению детским и подростковым коллективом; технологию анализа и планирования воспитательной деятельности.

У будущих вожатых были сформированы следующие умения: организаторские (организация жизнедеятельности детей и подростков, деятельности органов детского самоуправления, координация собственной деятельности, формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в различных ситуациях, общение в малых группах и обще-групповых дискуссиях); проективные (планирование коллективной и индивидуальной работы, определение конкретных целей и задач, создание разнообразных программ, планирование собственной деятельности); конструктивные (разработка коллективных творческих дел, разработка мероприятий, деловых и ролевых игр); диагностические (диагностика индивидуальных особенностей личности, диагностика уровня развития коллектива); аналитические (анализ собственной деятельности, анализ деятельности детского и подросткового коллектива, анализ и коррекция личного опыта общения); прикладные (оформление стендов, отрядного уголка, изготовление призов, выпуск стенгазет, информационных листов и т. д.).

Благодаря реализации Программы проекта, каждый участник получил: опыт совместной деятельности по реализации возрастных интересов и решению социальных проблем; возможность самоутверждения в активной социальной роли, проявления и демонстрации её в ходе реализации социального проекта

«Школа современного вожатого»; возможность реализации собственного опыта социально значимой деятельности; опыт реализации лидерских качеств, знаний и умений; навыки организации коммуникации как одного из средств поддержки собственной активности; разработанные в совместной деятельности материалы по организации и проведению социально значимых акций; опыт разработки, организации и анализа социально-значимых акций в составе инициативных и творческих групп (на уровне детских лагерей).

Высокий уровень подготовки участники проекта показали на итоговом экзамене, по результатам которого подросткам были выданы сертификаты об окончании школы вожатого с правом ведения педагогической деятельности в качестве помощника вожатого на базе детского оздоровительного лагеря.

Дальнейшее развитие социально-воспитательного проекта «Школа современного вожатого» на базе ГНМЦ СВР Департамента семейной и молодежной политики г. Москвы мы видим в том, что подготовка вожатого будет осуществляется на двух уровнях: на уровне предпрофильной подготовки помощников вожатых среди подростков, занимающихся в клубах и центрах по месту жительства, что способствует эффективной социализации молодёжи и подростков; на уровне профессиональной подготовки вожатых детского оздоровительного лагеря среди молодёжи, студентов московских вузов, педагогических работников образовательных учреждений и специалистов Департамента семейной и молодёжной политики города Москвы.

Социальный эффект данной инициативы, зародившейся в Молодёжном центре «Ивановское» Восточного округа г. Москвы, заключается в активном включении детей и молодёжи в социально-экономическую и культурную жизнь общества; развитии системы воспитания, оздоровления и образования; сотрудничества и взаимодействия детей, подростков и молодёжи, подготовке лидеров – организаторов социальных инициатив, способных добиваться успехов в различных видах общественной и личностно-значимой деятельности.

В целом, мы надеемся, что социально-воспитательный проект «Школа современного вожатого» явится механизмом переноса и взаимообогащения методического опыта для совершенствования государственной молодёжной политики в области детства.

Список литературы

1. Нечаев М.П. Современный вожатый: Социально-молодежный проект / М.П. Нечаев, В.Р. Магомедов. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 104 с.

2. Нечаев М.П. Социальный проект «Школьное самоуправление»: подходы, технологии, методики. Учебно-методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 136 с.

3. Сборник выступлений и материалов конференции вожатских педагогических отрядов «Быть вожатым – наше призвание». – М.: ГНМЦ СВР, 2009. – 36с.

Современные подходы к управлению воспитательными системами

***Свирин Александр Александрович**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного универсиета, г. Москва, e-mail: my-work-mail@yandex.ru*

С уверенностью можно сказать, что реформы в области образования всё больше обращают школу к личности учащегося. Всё чаще в нормативных документах, выступлениях, докладах мы встречаем идеи, направленные на развитие САМОстоятельности учащегося, его САМОопределение (как личностное, так и профессиональное) и САМОреализацию.

Зачастую причины неудач в воспитании педагоги видят в неадекватности применяемых подходов, методов или технологий. При этом одной из основных причин низкой эффективности воспитания в школе является неточное понимание самой сущности этой педагогической категории [1, с. 4].

Воспитание может рассматриваться с двух позиций: воспитание как процесс, и воспитание как результат. Воспитание как результат представляет собой комплекс различных видов отношений человека (отношение к себе как наивысшей ценности, отношение к культуре, природе, обществу и труду). Воспитание как процесс представляет собой (если мы рассматриваем воспитание в образовательном учреждении) целенаправленное управление развитием личности (Л.И. Новикова, В.А. Караковский).

Однако одного лишь понимания сущности понятия «воспитание», как мы понимаем, здесь недостаточно. В основе воспитательного процесса в каждом образовательном учреждении должна лежать концепция – совокупность идей, определяющих цели, ценности, принципы и подходы воспитания. Сегодня хотелось бы остановиться именно на подходах к управлению воспитательными системами и дать их краткую характеристику.

1. Системный подход. Вспомним одно из самых известных высказываний учёных современности, а именно, В.А. Караковского: «Воспитание эффективно, если оно системно». Данное высказывание как нельзя лучше характеризует один из основных подходов к управлению воспитанием, а именно, системный, в рамках которого воспитание рассматривается как упорядоченная, целеустремлённая совокупность компонентов, обладающая таким интегративным свойством, как «развитие личности». Структура воспитательной системы может выстраиваться на различной основе – это «могут быть: воспитательные центры, система клубов, объединение общеобразовательной, спортивной, музыкальной и художественной школ» [4, с.12] и т.д. Как правило, в структуру воспитательных систем закладываются следующие элементы: цели, выраженные в исходной концепции в виде совокупности идей; деятельность, обеспечивающая реализацию цели; субъекты деятельности, участвующие в ней; отношения, рождающиеся между субъектами и интегрирующие их в некоторую общность; среда воспитательной системы; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в некоторую целостность; развитие воспитательной системы. Однако хотелось бы заметить, что и состав, и структура воспитательной системы могут быть различны.

Их выделяет руководитель, который в данном случае выступает в качестве исследователя, который закладывает в структуру системы определённое основание. От того, какие элементы в воспитательной системе выделяются в качестве основных, зависит и сама система, и характер управления ею.

Качество функционирования воспитательной системы определяется уровнем её целостности, что, в свою очередь, оценивается по характеру взаимоотношений её компонентов, полнотой функционирования каждого элемента, отсутствием дублирования функций различными компонентами и степенью достижения поставленной цели. Данный подход предоставляет большие возможности для проектирования целенаправленной деятельности, направленной на развитие духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей, оказание им поддержки в жизненном и профессиональном самоопределении и становлении, создании условий для самореализации личности.

2. Синергетический подход. Заложенный в основании воспитательной системы такой компонент, как «развитие» не случаен. Если мы выделяем такой компонент, то мы можем им управлять. Так ли необходимо управлять развитием воспитательной системы, если она уже обладает таким свойством, как самоорганизация? Безусловно, стоит, и вот почему. На это нам даёт ответ такая наука, как «синергетика». С одной стороны, действительно, воспитательная система является самоорганизующейся (именно процессы самоорганизации приводят к тому, что субъекты воспитательной системы в ходе взаимодействия вырабатывают определённые традиции, виды и способы деятельности, закладывают закономерности функционирования системы), однако, ресурсы развития лежат как внутри самой системы, так и вне её. Воспитательная система – система открытая, а потому постоянно взаимодействует с окружающей средой, что приводит к разрушению стабильности отдельных элементов системы. Источниками нестабильности могут быть: новая социально-экономическая ситуация, новые группы учащихся, новые педагоги и т.д., каждый из которых вносит в систему что-то своё новое. Чтобы процесс развития не принял хаотичный и неуправляемый характер, который может привести к разрушению воспитательной системы, необходимо закладывать в структуру воспитательной системы такой элемент, как развитие, предполагающий смену периодов стабильности и перемен, а также совокупность традиций (определяющих основу функционирования системы) и новаций (определяющих переход системы в новое качественное состояние). Такого постоянного противостояния стабильности и нестабильности не стоит бояться, так как это является неотъемлемым свойством любой социальной системы. Необходимо использовать синергетический подход, который предполагает такое управление, которое, с одной стороны, основывается на самоорганизации системы, а с другой – предоставляет возможности для её развития в виде сознательно создаваемых управленцем, так называемых, «аттракторов», к выбору одного их которых стремится система в момент нестабильности.

3. Деятельностный подход. Деятельностный подход в управлении воспитательной системой предполагает, что сложная управленческая деятельность состоит комплекса самостоятельных видов деятельности, называемого «управленческий цикл», разработанного научной школой управления образовательными системами Т.И. Шамовой, в который входят: информационно-аналитическая деятельность (анализ уровня воспитанности учащихся, стиля взаимоотношений педагогов и учащихся, организации общеклассных и общешкольных КТД, внеурочной учебно-познавательной деятельности и т.д.); мотивационно-целевая (выстраивание дерева целей воспитания и мотивация участников воспитательного процесса); планово-прогностическая (построение комплексно-целевой программы, плана реализации поставленных целей, выбор форм и методов воспитания, разработка критериев достижения планируемого результата); организационно-исполнительская (главная задача – поддержание субординации и координации субъектов воспитательного процесса); контрольно-диагностическая (проведение мониторинговых исследований и определение степени достижения цели); регулятивно-коррекционная (внесение корректив в цели, задачи, план, выбор форм и методов и т.д. с целью достижения запланированного результата).

4. Рефлексивный подход. Сущность рефлексивного подхода заключается в развитии у субъектов образовательного процесса способности к самоуправлению и самореализации, потребности осуществлять непрерывное самооценивание и развитие себя, своих отношений, результатов деятельности путём сравнения самооценки с оценкой окружающих людей и корректировки с учётом этого собственной позиции и поведения. Результатом рефлексивного управления является развитие так называемой рефлексивной культуры, которая характеризуется [5, с. 42.]: готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умениями обретать новые смысли и ценности; умениями адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений; умениями ставить и решать неординарные практические задачи». В рамках данного подхода разработано значительное количество технологий и методик, ярким примером которых является традиционная методика проведения коллективных творческих дел, а также технология проведения рефлексивного классного часа и коммуникативные игры [2].

5. Ситуационный подход. Рефлексивный подход являет собой так называемую обратную связь и актуализирует ситуационный подход в противовес формализованному. Социальные системы – системы вероятностные, а потому применение формализованного, заранее чётко спланированного подхода, определяющего все аспекты управленческой деятельности до мелочей, заведомо неэффективно в силу сложности основного компонента воспитательной системы – человека. Именно этот подход позволяет варьировать характер управления, методы, формы, приёмы и технологии воспитания в зависимости от особенностей конкретной ситуации.

6. Исследовательский подход. Суть данного подхода заключается в повышении качества работы воспитательной системы за счёт выявления и оптимизации ресурсов, способствующих достижению системой поставленных целей. Данный процесс, как мы понимаем, невозможен без проведения специальных исследований. Данный подход ориентирует руководителя на постоянный поиск имеющихся в воспитательной системе резервов, которые повышают эффективность деятельности субъектов воспитательного процесса и позволяющие достигать более высоких результатов. Более того, «само управление – его конкретные цели, содержание, методы, формы – тоже требует своего развития, перевода в новое качественное состояние» [3, с. 200]. Именно поэтому управленческая деятельность, в принципе, должна рассматриваться каждым руководителем как деятельность исследовательская. В рамках данного подхода используются такие педагогические методы, как: наблюдение, изучение научной литературы, опрос, анкетирование, тестирование, интервьюирование, социометрия, метод рейтинга и самооценки, метод контрольных работ, метод эксперимента и т.д.

7. Гуманитарно-культурологический подход в управлении воспитательным процессом «ориентирует на анализ общечеловеческих ценностей с учётом исторического развития с позиции целостной культуры личности» [4, с. 150]. Основным условием реализации данного подхода является создание условий для развития у учащихся целостного мировоззрения. Данный подход реализуется через понимание человека как главной ценности и цели воспитания; признание уникальности каждого человека; помощь ребёнку в реализации его «самости», сохранение и развитие его индивидуальности; ориентацию воспитания на решение актуальных проблем ребёнка; воспитание в контексте мировой культуры, а также культуры того народа, в котором ребёнок растёт и развивается.

8. Личностно-ориентированный подход. Ориентация педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы САМОпознания, САМОстроительства и САМОреализации личности ребёнка, развитие его уникальной индивидуальности.

9. Проблемно-ориентированный подход. Ориентация на выявление проблем на основе содержания собственной деятельности и деятельности всех участников воспитательного процесса. Сама проблема представляет собой противоречие, в котором отражаются нерешаемые управленческие вопросы и препятствия.

10. Мотивационный подход. Подход, предполагающий, что включение каждого человека в активную жизнь школы проходит более эффективно при условии развития внутренней потребности субъектов образовательного процесса к действию (Я хочу, Я могу). Это возможно за счёт использования специальных приёмов мотивации и стимулирования труда, формирования психологического комфорта и микроклимата в коллективе.

В заключение скажем, что в настоящее время набирает популярность так называемый «кластерный подход в управлении воспитательными системами», который активно разрабатывала Т.И. Шамова. К сожалению, пока ещё очень мало работ в русле данного направления. Мы надеемся, что в скором будущем, исследования наших коллег раскроют потенциал этого подхода и дадут руководителям образовательных учреждений ещё один эффективный инструмент управления воспитательными системами.

Список литературы

1. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.

2. Нечаев, М.П. Рефлексивные технологии воспитания в современной школе. – М.: 5 за знания, 2009. – 176 с.

3. Т.И. Шамова. Избранное. – М.: ООО «Центральное издательство», 2004. – 320 с.

4. Шамова, Т.И., Шибанова, Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

5. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

Образовательное учреждение как воспитательная система

***Атабекова Сайёра Файзитдиновна**, кандидат исторических наук, доцент Национального Университета Узбекистана им.М.Улугбека, г. Ташкент, e-mail: rustamo2005@fastmail.fm*

Под воспитательной системой понимается целостный социальный организм, который возникает в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладает рядом интегративных характеристик, направленных на целостность педагогического процесса, обеспечивающего в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания.

Признаки гуманистически ориентированной воспитательной системы: наличие единой концепции развития воспитательной системы, формирование здорового образа жизни, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм воздействия и взаимодействия, обеспечение защитных функций коллектива, разнообразная и многообразная совместная деятельность разновозрастных коллективов и объединений.

Ключевые принципы воспитательной системы таковы. 1. Принцип толерантности (предполагает терпимость и понимание различий во мнениях и убеждениях). 2. Принцип субъектности (призван помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности). 3. Принцип создания личных приоритетов (как потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей). 4. Принцип индивидуальности (создание условий для формирования индивидуальности личности). 5. Принцип активности (предполагает готовность к действию, желание и способность осуществлять свой выбор). 6. Принцип осознанности поведения (опирается на интерактивную связь с ребенком). 7. Принцип коллективного общения (предполагает учет интересов, чувств, эмоций и переживаний других людей). 8. Принцип свободы выбора (редполагает воспитание

в условиях постоянного выбора). 9. Принцип творчества и успеха (направлен на развитие уникальности учащегося, формирование позитивной ЭГО-концепции, постоянное самосовершенствование).

Признаками воспитательной системы являются целенаправленность, целостность, структурность, динамизм, взаимодействие с внешней средой и другими системами. Компонентами воспитательной системы являются цели, деятельность, субъекты деятельности, отношения между субъектами, воспитательное пространство, управление системой.

Содержанием управления при создании воспитательной системы являются моделирование, организация совместной деятельности детей и взрослых, ориентация на общечеловеческие ценности, гуманизация отношений между людьми. Воспитательные системы могут создаваться на основе различных системообразующих видов деятельности. В своём становлении система проходит ряд этапов, которые характеризуются последовательно сменяющими друг друга дифференциацией и интеграцией отношений и деятельности, различной прочностью внутренних связей, разным характером взаимодействия с внешней средой, различным характером и способами управления. Смыслом управления становлением воспитательной системы является развитие личности человека, включённого в систему. Это требует управления взаимодействием и взаимовлиянием системы и личности, а также определяет выбор средств и способов управления.

Важную роль в управлении становлением и развитием воспитательной системы играет деятельность детей и взрослых по реализации поставленных задач. Всё происходящее в школе должно быть педагогически целесообразно. Создавая воспитательную систему, следует определиться с ведущей деятельностью, характером предполагаемых отношений, законов, норм, которые будут регулировать школьную жизнь. Для этого необходимо изучить материальную базу школы, кадровый состав, культурный и профессиональный уровень педагогического коллектива, уровень развития школы, знать личные предпочтения инициатора создания системы. При создании воспитательной системы надо учитывать социальное окружение школы (город, село, где работают жители, какие предприятия и учреждения имеются).

Решение задач воспитания и социализации требует выстраивания системы социальных отношений внутри школы, чему могут служить различные творческие проекты учащихся. Необходимо научить школьников не только использовать готовые знания и процедуры, но и рассуждать, убеждать, ставить задачи, принимать решения, планировать и проектировать, ответственно выполнять планы, самостоятельно добывать информацию, а также работать в коллективе. При этом в школе должно использовать и урочные, и внеурочные ресурсы: предметы базового образовательного процесса; развитие внутришкольной социальной среды; где все участники образовательного процесса являются полноправными членами школьного социума; включение детей в процессы внешкольной социальной среды (района, села, города), где они приобретают опыт социальной активности.

Необходимо противопоставить стихийным каналам формирования молодежной субкультуры альтернативные, привлекательные для ребят возможности, где они могли бы проявить свой интеллектуальный, творческий и социальный потенциал. Мир школы не ограничивается зданием школы, школа должна шире использовать традиционные формы работы, такие, как музейная экскурсия, туристический поход или поход в театр.

Учителя составляют основной ресурс современной школы. Укрепление их статуса и непрерывное совершенствование профессионального уровня являются основными условиями повышения эффективности образовательного процесса и всей системы школьного образования.

Еще один источник талантливых, ярких педагогов для школы – профессионалы других областей – преподаватели вузов, научные работники, инженеры, агрономы, юристы, журналисты, менеджеры и др. Существенную помощь эти специалисты окажут и системе повышения квалификации, где, например, научные сотрудники могут взять на себя постановку модулей по современным разделам своей специальности.

Наш долг сделать школу, в том числе школьное здание, дружественной по отношению к ребенку средой: комфортной, интересной, развивающей. Целесообразно проектировать различные школьные помещения с учетом возраста учащихся в них детей. Особое внимание должно уделяться организации деятельности подростковой и юношеской школ. Одно из многих необходимых изменений – многократное увеличение площади библиотек, которые становятся сейчас ресурсным центром информационных технологий в школе – медиатекой, местом для самостоятельной работы учащихся после уроков. За последнее десятилетие проделана большая работа в применении современных информационных и коммуникационных технологий в школах. Применение Интернета в образовании должно дать возможность дистанционного контакта между лучшими учителями наших сильнейших школ с учащимися из самых отдаленных районов страны.

Для развития образовательных учреждений необходимо:

Создание благоприятной для учащихся школьной среды, обеспечивающей физическую и эстетическую комфортность (конструктивное решение школьных зданий, помещения, мебель, оборудование и т.д.); современное техническое оснащение процесса обучения; условия питания; условия физического развития и медицинского наблюдения.

Повышение престижа и социального статуса профессии учителя, как инструмента решения стратегической задачи – обновления и повышения качества учительского корпуса. Необходимо предусмотреть меры по реформированию базового образования молодых учителей; повышению привлекательности работы в школе (зарплата, система обязательств и льгот), обновлению учительских знаний; созданию механизмов жизненных перспектив учителей.

Оптимизация содержания школьного образования должна достигаться путем реальной разгрузки учебного плана на основе нового Государственного

образовательного стандарта; адаптивности к различным группам учащихся (индивидуальные образовательные траектории, школа без «образовательных тупиков»); внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс.

Стимулирование участия бизнеса в материальной поддержке школы. Государство ни сейчас, ни в обозримом будущем не сможет взять на себя в полном объеме материальное и финансовое обеспечение школы, особенно по стандартам опережающего развития. Необходимо законодательное оформление механизмов взаимодействия школы и реальной экономики.

Список литературы

1. Иванов, А.В. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности учащихся в условиях школьной среды. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2004.

2. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л., Соколова Е.И. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. – М., 2010.

3. Коновалова, О.В. Информационно-методическое обеспечение воспитательной деятельности: некоторые итоги исследования. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2004.

4. Климин, С.В. Система оценки социально-нравственного развития личности учащегося в деятельности образовательного учреждения. - М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2004.

5. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. – Псков, 1998.

6. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: Центр гуманитарной литературы, 2005. – 199 с.

Образовательное учреждение как воспитательная система: прошлое и настоящее

***Борсаков Валерий Игоревич**, методист ОБЖ ОМЦ ЮАО, г. Москва, email: Borsakov@rambler.ru*

Воспитательная система школы – форма интеграции (объединения) воспитательных взаимодействий в целостный воспитательный процесс, в котором педагогические цели сориентированы с целями воспитанников и обеспечивается реализация задач воспитания в специально организованных условиях. За три с половиной века развития Россия накопила огромный багаж теоретических и прикладных знаний в области образования, где свою непреходяще важную роль сыграли труды К.Д.Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля и других великих педагогов теоретиков и практиков.

Великим достижением в царской России стало создание отечественных гимназий, совершенно уникальным в мировой истории образования было создание лицеев. Советская школа получила широкую политехническую направленность. Всегда, на всём пути образования, Россия выделялась своим высоким нравственным воспитанием учащихся.

В 90-х гг. XX века социальная и экономическая неустойчивость российского общества привела к обнищанию основной части населения. В России сформировался идеал свободной в своём самоопределении и развитии личности, «освобождённой» от ценностей, национальных традиций, обязательств перед обществом. В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодёжи,

происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

Особенности социальной мобильности в российском обществе привели к тому, что каналы восходящей социальной мобильности в 1990-е годы претерпели коренные изменения. Молодежь получила возможность достигать престижного социального положения в очень короткие сроки. Первоначально (в начале десятилетия) это привело к оттоку молодежи из системы образования, особенно высшего и послевузовского. Для быстрого успеха (понимаемого как обогащение и достигаемого, в основном, в сфере торговли и услуг) высокий уровень образования был скорее помехой, чем помощью. Но позже вновь усилилась тяга к получению образования как гаранта личного жизненного успеха.

Кроме того, действовал фактор укрывания юношей от службы в армии. Культура общественной безопасности приобретала искажённый, однобокий смысл, служба в армии ложилась на юношей рабоче-крестьянского слоя населения.

Всё это прямым образом воздействовало на школу, где сформировался некий идеал стремления к благополучию путём материального обогащения, которое в целом решает проблему места человека в социальной среде.

Следовательно, об окончательно сложившейся системе воспитания в школе, как о чётко действующем механизме, сегодня говорить еще рано. Материалы Интернет-форумов, виртуальных конференций педагогов России свидетельствуют, что деятельность по обеспечению воспитательной системы во многих школах формальная.

Признаками гуманистически ориентированной воспитательной системы являются: наличие единой концепции развития школьной воспитательной системы; формирования здорового образа жизни; сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм воздействия и взаимодействия; обеспечение защитных функций коллектива; разнообразная совместная деятельность разновозрастных коллективов и объединений.

Характер воспитания на всех исторических этапах всегда определялся объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества. В нашем обществе, на сегодняшний день, можно говорить о нарушении общенационального воспитательного идеала. За годы перестройки были частично утеряны такие ценности, как любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству; правовое государство; гражданское общество; долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей; закон и правопорядок; межэтнический мир; свобода и ответственность; доверие к людям. Выросло целое поколение людей, в котором не сформировалось единство целей, содержания и методов воспитания и культуры.

Вышла в свет «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Документ, который сегодня крайне необходим нашему государству. В нём сказано, что новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в школе должна быть сосредо-

точена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь учащихся.

В соответствии с указанными основными направлениями и их ценностными основаниями задачи, виды и формы деятельности могут конкретизироваться для работы в школе. Образовательное учреждение может отдавать приоритет тому или иному направлению воспитания и социализации, выделяя его для себя как ведущее. Такой приоритет может формироваться путём создания и развития авторской школы.

Авторская школа – экспериментальное образовательное учреждение, деятельность которого строится на основе ведущих психолого-педагогических и (или) организационно-управленческих концепций, разработанных отдельным автором или коллективом (школа В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга, А.Н. Тубельского). Нельзя забывать и о созданных педагогами прошлого воспитательных систем (школа А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского).

В современных условиях без социально-педагогического партнёрства субъекты образовательного процесса не способны обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Для решения этой общенациональной задачи необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнёрские отношения с другими субъектами социализации: семьёй, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ. Главной фигурой в выполнении такой задачи, в устранении искажённых проявлений воспитания будет являться педагог.

Подводя итог сказанному, можно говорить о том, что образовательное учреждение как воспитательная система становится главным и основным звеном в ходе развития концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Образовательное учреждение (начиная с детского сада) может стать главной составной частью выделенной общегосударственной воспитательной системы, оно само обладает своей воспитательной системной сущностью и становится эффективной составляющей как воспитательная подсистема. Это особенно важно, если в рамках общей стратегии воспитания общества, на уровне её составляющих осуществляется собственное продуманное для своей среды самоуправление в образовательном учреждении, где основную роль должен играть современный педагог.

Список литературы

1. Данилю А.Я. Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2011.

2. Бушуев В.С. Актуальные проблемы современной педагогики. - Санкт-Петербург, 2002.

3. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах/ Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2007.

4. Перминова Л.М., Селивёрстова Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX – XXI вв.). – Владимир: ВГГУ, 2010.

5. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Педагогика: экзаменационные ответы. –Ростов н/Д: Феникс, 2003.

Идеи Т.И. Шамовой в создании и развитии воспитательной системы специальной школы для детей с девиантным поведением

***Пугачёва Маргарита Юрьевна**, главный специалист Департамента образования города Москва, e-mail: pugacheva-67@mail.ru*

Воспитание трудного ребёнка – одна из актуальных проблем современного образования. Причины отклонения поведения от установленных в обществе норм и правил – это результат влияния многих социальных факторов, усиливающих недостатки семейного и школьного воспитания и среди них можно выделить: политический и социально-экономический кризис, нестабильность общества, усиление влияния псевдокультуры на формирование ценностных ориентаций школьников, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, чрезмерная занятость родителей и отсутствие контроля с их стороны за поведение ребёнка, эпидемии разводов. П.П. Блонский считал, что «трудный ребёнок – это такой, по отношению к которому работа учителя оказывается малопроизводительной… и с которым учителю трудно, тягостно заниматься».

В результате педагоги массовой школы испытывают затруднения в работе с этими детьми, становятся беспомощны и нередко стараются избавиться от «трудных» путём перевода их в специальную школу. Специальная школа – это государственное общеобразовательное учреждение, созданное для детей и подростков с девиантным поведением.

Основной функцией специального учебно-воспитательного учреждения для несовершеннолетних правонарушителей является обеспечение их психологической, медицинской и социальной реабилитации, включая коррекцию их поведения и адаптацию в обществе, а также создание условий для получения ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования.

Анализ психического здоровья подростков, поступающих в специальные школы, выявляет большой процент детей с низким уровнем интеллекта, со слабым развитием воображения, мышления, памяти, ограниченным запасом представлений и слов. Почти у всех подростков наблюдается отсутствие самоанализа и самоконтроля, несформированность способностей к сопереживанию, нарушение способностей к конструктивному общению, адекватным «ненасильственным» формам разрешения конфликтов, а также устойчивые формы эгоцентрического и потребительского отношения к жизни с фиксированными проявлениями асоциальной культуры, укоренившиеся вредные привычки.

В данной ситуации, безусловно, терапевтическим фактором является сам факт существования школ, которые созданы, специально для таких детей. Помещение в специализированную школу позволяет прервать порочный круг школьной дезадаптации, преодолеть страх школы и стойкое негативное отношение к учёбе, вернуть ребёнка к учёбе после длительных систематических прогулов (в некоторых случаях по несколько лет).

В одной из таких специальных школ (школа №7 Северо-Западного округа) с января 2009 года Московский Педагогический Государственный Университет

открыл экспериментальную площадку по теме «Педагогическая реабилитация и воспитание трудных подростков в условиях специальной школы полного дня» под руководством кандидата педагогических наук, профессора кафедры управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ Маленковой Людмилы Ивановны. Актуальность выбора направления экспериментальной деятельности связывается с потребностью поиска новых форм и методов работы с трудными детьми и подростками, создание оптимальной воспитательной системы специальной школы для детей с девиантным поведением. Экспериментальная деятельность участников городской площадки ориентирована на 3 года: 2009-2011 гг. В ходе нашего исследования за два года экспериментальной работы выявлена необходимость не простого переноса в педагогическую практику позитивного опыта работы с «трудными подростками», накопленного в разное время лучшими отечественными и зарубежными педагогами, а создание целостной модели специального образовательно-воспитательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке, коррекции и реабилитации.

Конечная цель – создание здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды, эффективной воспитательной системы педагогической реабилитации трудных подростков в условиях специальной школы.

В этой связи на формирующем этапе экспериментальной работы коллектив школы №7 работал над проблемой обновления содержания воспитательной работы и дополнительного образования и поисков методов, соответствующих направленности образования, модернизации воспитательной системы спецшколы.

«Воспитательная система – целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. Воспитательная система призвана интегрировать все воспитательные воздействия, направленные на ребёнка, в целостный педагогический процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания» [6, с.10].

Для социализации ученика и преодоления трудностей в работе с подростком разработан алгоритм воздействия на личность учащегося через систему психолого-педагогического сопровождения. Алгоритм ориентирован на то, чтобы действовать в направлении вектора выраженных нарушений в поведении ученика. Направление деятельности специалистов (воспитателей, психологов, логопеда, дефектолога, социального педагога) определяется на первом этапе эксперимента и продолжается до момента выпуска учащегося из школы. Для каждого ученика разрабатывается индивидуальный маршрут не только обучения, но и коррекции воспитания личности и профилактики по предотвращению углубления девиантного поведения. Отслеживание динамики социальной адаптации зависит от степени выраженности девиации

в поведении. Кроме этого, школа в течение двух лет отслеживает социальную адаптацию выпускников, но здесь есть определённые трудности.

Крайне важным в русле рассматриваемой проблемы является организация межведомственного взаимодействия служб и органов системы профилактики; определение содержания и методических основ работы воспитателей; создание здоровьесберегающей среды. Особого внимания требуют проблемы правовых основ защиты детей и подростков от насилия и создание системы профориентационной работы в специальной школе для успешной социализации выпускников. Особое место занимает взаимодействие науки и практики в решении перечисленных вопросов, а, значит, необходимость определения специфики научно-исследовательской и методической работы в рамках экспериментальной деятельности в каждом образовательном учреждении.

Список литературы

1. Борисова С.А. Построение модели психологически безопасной образовательной среды для подростков с девиантным поведением / С.А. Борисова, Т.Б. Корнилова, Ю.А. Михайлова. – Рязань, 2008.

2. Блонский П.П. Трудные школьники. – 1936. – 104 с.

3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.

4. Славина Л.С. Трудные дети / под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 447 с.

5. Типовое положение о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением №420 от 25.04.1995 года, в редакции от 01.02.2005 года.

6. Шамова Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова – М.: ЦГЛ, 2005. – 200 с.

Управление воспитательной системой в современной общеобразовательной школе

***Романова Галина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево, E-mail: galinaromanova3@rambler.ru*

Современному обществу нужны грамотные люди, инициативные специалисты, обладающие гибким мышлением, способные легко адаптироваться быстро меняющейся обстановке и контролировать её. А воспитать подобные качества в человеке способен лишь тот, кто сам их имеет. Эффективность воспитательного процесса во многом зависит от кругозора, общей культуры учителя, гуманистической направленности, педагогических и психологических знаний, овладения учителем на высоком уровне технологией воспитания.

В зависимости от субъекта управления, управление развитием может быть административным, построенным на принципах единоначалия, и партисипативным, когда в разработке планов и их реализации принимает участие весь коллектив. Таким образом, мы можем выделить одно из необходимых условий повышения эффективности воспитательного процесса: возможность его участников планировать свое развитие и развитие воспитательной системы в целом.

В управлении воспитательной системы школы очень важно обеспечить её взаимосвязь с внешней средой. Для этого необходимо не только максимально используем воспитательный потенциал внешней среды, управляя развитием воспитательной системы школы, но и, учитывая невозможность изоляции растущего ребёнка от воздействия факторов негативных, важно создавать условия для развития защитных механизмов личности, способствующих её адекватной реакции на проявления внешней среды. А в целом воспитательную систему школы можно представить как самоуправляемую, непрерывно целенаправленно развивающуюся на основе самоанализа и самооценки систему, системообразующим фактором которой является гуманистическая направленность**.**

Воспитательный процесс как составная часть системы ресурсов Центра образования «Школа здоровья «САМСОН»

Вирабова Анна Рафаиловна*, доктор медицинских наук, профессор,директор Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г. Москва,*

Авдошина Наталья Ивановна*, заместитель директора по воспитательной работе Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г. Москва*

Обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, формирование у обучающихся полной картины мира, с интеграцией в национальную и мировую культуру, воспитание физически, социально и нравственно здорового человека - вот основные принципы организации и функционирования учебно-воспитательного процесса школы «Самсон».

Персонально-ориентированная концепция школы включает задачи: формирование общей культуры личности обучающихся на основе успешного усвоения содержания образовательных программ; обеспечение охраны здоровья и создание благоприятных условий самореализации личности; оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки; удовлетворение потребности учащихся в самообразовании и получении дополнительного образования; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формированию здорового образа жизни.

Важнейшей задачей является переосмысление отношения к воспитанию. Воспитание в школе «Самсон» - не отдельная часть внеурочного педагогического воздействия на учащихся, а органичная составляющая личностно-ориентированного здоровьесберегающего образовательного процесса.

Из существующих определений воспитательной системы, нашей школе более близка позиция Л.И.Новикова: «Воспитательная система - это целостный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива его психологический климат». [4]

Воспитательная система школы «Самсон» охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия и внеурочную деятельность учащихся, будучи открытой посредством взаимодействия с социумом содействует адаптации

и социализации, учитывая жизнь и общение детей за пределами школы, может изменяться в соответствии с потребностями социума под влиянием социальной, природной и предметно - эстетической среды.

Воспитательный процесс школы «Самсон» имеет сложную структуру и состоит из компонентов, скрепленных интегративными связями, рассматривается, с одной стороны, как система воспитательной работы со своими целями, методами, принципами, а, с другой - как программа совершенствования воспитания.

Структура воспитательной системы состоит из следующих компонентов: цели - совокупность идей, для реализации которых создается воспитательная система; деятельность, обеспечивающая ее реализацию; субъект деятельности, ее организующий и в ней участвующий; отношения, складывающиеся в деятельности и общении; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

Основная цель воспитательной системы школы «Самсон» - это создание в школе условий для развития и формирования личности ученика. Школа помогает ребенку на каждом возрастном этапе решить три задачи - самоопределение, самоутверждение, самовоспитание - в пяти основных сферах деятельности: познание (учеба, информация, знания); практическая деятельность (умения, навыки, трудовая деятельность); игра (реализация творческих возможностей и способностей); физическое развитие (реализация физических возможностей); отношения (познание себя, людей, взаимодействие с ними).

Приоритетными направлениями воспитательной системы школы «Самсон» являются следующие: оптимизация учебной и физической нагрузки; приоритет здоровья; каждая личность индивидуальна и прекрасна; красота формирует личность; все лучшие качества развиваются там, где есть творческое отношение к жизни.

Воспитательная работа в школе «Самсон» строится на следующих принципах: уважения индивидуальности личности, коллективной деятельности, разумной требовательности, возрастного подхода, диалога, педагогической поддержки, стимулирования самовоспитания, связи с реальной жизнью, согласования всех действий педагогов.

Воспитательная работа в школе «Самсон» включает в себя три взаимосвязанных и взаимозависимых блока: обучение, внеурочная работа, и внешкольная деятельность.

Воспитание на уроке. Воспитание в процессе обучения включает в себя следующие компоненты: формирование у школьников основ мировоззрения и естественно-научной картины мира. Использование воспитательных этических моментов, включенных в содержание учебных предметов. Главный воспитательный компонент в процессе обучения - это сам учитель, как пример и образец отношений к своим обязанностям, пример культуры внутренней и внешней, умеющий организовать свой труд и учебную деятельность учащихся. Любой урок, данный учителем, имеет воспитательное значение как совместная работа с учеником. Таким образом, задачи в сфере обучения и воспитания в нашей

школе тесно переплетаются, так как урочная деятельность одновременно является и воспитательной.

Внеурочная деятельность осуществляется по направлениям: воспитание познавательных интересов; трудовое воспитание; гражданское воспитание; художественно-эстетическое воспитание; спортивно-оздоровительное воспитание. Каждое направление имеет богатую палитру разнообразных организационных форм воспитательной работы, тесно между собой связанных.

Внешкольная деятельность имеет несколько направлений: Семья и школа. Ученическое самоуправление. Роль куратора в процессе воспитания. Каждое направление имеет свою специфику и своё содержание, реализуемое в свойственных ему формах.

Освобожденный педагог-воспитатель (куратор) - человек, координирующий всю учебную и воспитательную работу в классе. В воспитательной работе куратора можно выделить три основных направления: непосредственное воздействие на ученика (изучение индивидуальных особенностей, способностей, интересов ученика, программирование воспитательного воздействия, методы и формы индивидуальной работы); создание воспитательной среды (сплочение ученического коллектива, формирование комфортности, включение учащихся в различные виды деятельности, развитие детского самоуправления); коррекция влияния на ребенка различных субъектов социальных отношений (взаимодействие с педагогическим коллективом, с центром психолого-педагогической поддержки).

Основная цель воспитательной системы школы «Самсон» - развивающаяся личность ученика. Существующая воспитательная система дает возможность реализовать педагогическую идею, положенную в основу формирования личности учащегося. В школе созданы все условия для реализации поставленной цели, для комфортного пребывания учащегося и педагога в школе, для их полного самовыражения и развития индивидуальных творческих способностей.

Список литературы

1. Гуткина Л.Д. Настольная книга классного руководителя. – М.1999

2. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М., 2001

3. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 2000.

4. Караковский В.А., Новиков Л.И., Селиванова Л.Н. Воспитание? Воспитание… Воспитание! – М., 2000.

5. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. Книга для учителя-воспитателя. – М., 1999.

6. Маленкова Л.И. Человековедение. – М., 2000.

7. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. – М., 2004.

8. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.

9. Российская педагогическая энциклопедия. – М.., 1999

10. Фадеева Е.И. Лабиринты общения. – М., 2005.

11. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление воспитательными системами. – М., 2001.

12. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М., 2005.

«Школа сотрудничества» как перспективная модель развития всех участников учебно-воспитательного процесса

***Глухов Фёдор Валентинович**, зам.директора по ВР ГОУ СОШ №5, г. Москва, e-mail: horobrit@yandex.ru*

Животрепещущей проблемой современной школы остается постоянный поиск и совершенствование образовательного процесса в условиях динамично развивающегося российского общества. За всей пестротой обрушившихся на школу в первое десятилетие XXI века инноваций мы не должны упустить из виду вековые традиции, национальный колорит и само понятие «русская идея» в области воспитания. Как заметил Е.А.Ямбург в своей замечательной книге «Педагогический декамерон»: «какие времена – такие и дети. Важнее задуматься над тем, не слишком ли суетливо мы принялись модернизовать содержание образования, дабы не отстать от этого, мягко говоря, небезупречного времени».

Во-первых, «школа вне жизни, вне политики – ложь и лицемерие» – фраза немодного ныне классика социализма ставит сегодня любого руководителя образовательного учреждения перед вызовами настоящего времени. Либо учитывать современные тенденции и искать необходимые средства по формированию у своих выпускников знаний, умений, навыков, отвечающих требованиям времени. Либо создавать в своем образовательном учреждении другую непохожую уникальную реальность, отличную от действительности. Первый вариант более жизнеустойчив и перспективен для всех участников педагогического процесса.

Во-вторых, встает другая серьезная проблема восстановления утраченной национальной идентичности, решение конфликта поколенческих ценностей. Нам всем приходится искать опору, гармонию в святынях, без которых не удерживается «ценностей незыблемая шкала». Таким образом, в образовательном учреждении «выпускаются пары» напряженности на национальном, конфессиональном, возрастном, культурном уровнях.

В-третьих, нынешняя система воспитания со своей классической классно-урочной системой Я. Коменского не адекватна современному обществу. Сделать молодых людей не пассивными потребителями достижений цивилизации, а непосредственными участниками живого культурного процесса, дать почувствовать его непрерывность, преемственность и перспективность – вот базовая воспитательная задача школы сотрудничества.

Возможно, школа сотрудничества это и есть перспектива для развития государственных общеобразовательных заведений, испытывающих сегодня большие трудности с мотивацией и функционированием всех участников педагогического процесса. Идеалом может служить создание множества продуктивных общественно-значимых площадок, в каждую из которых будут вовлечены и школьники, и их родители и педагоги. Так как этого добились нынешние корифеи образования – В.А. Караковский и Е.А. Ямбург в своих образовательных учреждениях.

Список литературы
1. Караковский В.А. Школа воспитания. 825-й маршрут. – М.,2006.
2. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М., 2008.

Социальное партнерство – развитие педагогики сотрудничества.

***Качнова Е.А.**, учитель математики, ГОУ СОШ № 898 имени генерала И.Д. Стаценко, г. Москва*

***Пискарева А.Б.**, учитель биологии, ГОУ СОШ № 898 имени генерала И.Д. Стаценко, г. Москва*

В соответствии с концепцией модернизации российского образования стратегические цели образовательного учреждения могут быть доступны только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с родителями и представителями социальных институтов. Для нашего общеобразовательного учреждения социальное партнерство означает развитие педагогики сотрудничества. Социальное партнерство - это инструмент, с помощью которого, представители различных субъектов, имеющих специфические интересы, организуют совместную деятельность.

Сегодня мы переживаем не самые лучшие времена во всех сферах: экономике, политике, образовании. Все проблемы мы списываем на кризис, но жизнь идет своим чередом. Мы считаем, что задача образовательного учреждения не только дать знания ребенку, но и помочь адаптироваться в современном социуме. Решить эту задачу поможет развитие социального партнерства.

Можно выделить два направления социального партнерства: использование средств и возможностей сообщества, окружающего социума в образовательном учреждении; активное взаимодействие образовательного учреждения с различными социальными институтами, например, учреждениями культуры, спорта, где образовательное учреждение выступает заказчиком.

Взаимодействие образовательного учреждения включает: работу с государственными структурами и органами местного самоуправления; взаимодействие с учреждениями здравоохранения; взаимодействие с учреждениями образования, науки и культуры; взаимодействие с общественными организациями; интеграцию общественного и семейного воспитания. Взаимодействие с государственными структурами и органами местного самоуправления предполагает: участие в конкурсах, в федеральных и региональных образовательных программах; взаимодействие в решении административно-хозяйственных проблем; участие в культурно-массовых мероприятиях, благотворительных акциях.

Реализуя реформу школьного образования, деятельность школы направлена на получение качественного образования всеми учащимися. В школе систематически открыты и функционируют группы продленного дня, в которых ребенку оказывается квалифицированная педагогическая помощь. В старших классах предмет информационные технологии изучается с преподавателем технического университета. Взаимодействие с медицинскими учреждениями, оснащение школы стоматологическим кабинетом, мощным оздоравливающим

блоком, направлено на обеспечение охраны жизни и укрепление здоровья учащихся. Для решения задач нравственно-эстетического воспитания, развития творческих способностей детей используются объекты ближайшего коммуникативного взаимодействия (ДЦ «Исток», бассейн «Солнечный», детская музыкальная школа). Взаимодействие с учреждениями образования и науки включает в себя: прохождение аттестации, лицензирования и аккредитации; повышение квалификации педагогических кадров; получение нормативно - правовой документации; участие в совещаниях, семинарах, конференциях, круглых столах; обмен опытом; участие в экспериментальной деятельности, апробации авторских программ. В настоящее время значительно расширены права образовательных учреждений по привлечению внебюджетных средств на развитие учреждения от общественных фондов, организаций и физических лиц через спонсорство. Привлечение внебюджетных средств позволяет учреждению укреплять и совершенствовать материально-техническую базу, благоустраивать помещения и территорию, повышать престиж учреждения.

Одним из самых важных и ближайших партнеров являются родители наших учащихся. Каждое образовательное учреждение ищет свой собственный путь сотрудничества с родителями, но оптимальным путем является разработка и внедрение программы сотрудничества школы с семьей. Процесс взаимодействий проходит несколько этапов. На первом этапе происходит знакомство с достижениями сторон в сфере образования, дальше - это выяснение ожиданий от сотрудничества: обсуждение и предъявление своей роли и роли другого в решении задач образования. Интересным и важным является этап проектирования взаимодействия – создание плана, программы взаимодействия семьи, общественности и образовательного учреждения. Обязательно должен присутствовать мониторинг, то есть постоянное наблюдение за развитием взаимодействия, анализ, оценка результатов, уточнение программы и плана взаимодействия. Привлечение родителей к планированию работы, выработке стратегии развития учреждения вызвано необходимостью повышения ответственности родителей за благополучное полноценное образование и воспитание детей, осознанием родителями и общественностью самооценки школьного периода как фундамента для всей последующей жизни, поиском эффективных методов включения родителей и социального окружения к решению проблем в развитии детей, проявлением интереса родителей и представителей общественности в проектировании деятельности образовательного учреждения, определении приоритетов развития и распределения ресурсов. Деятельность образовательного учреждения в инновационном режиме предполагает постоянный поиск неординарных форм организации воспитательно-образовательного процесса для того, чтобы дать возможность каждому успешно реализовывать свои творческие способности. Широкое участие родителей и представителей общественности в проектировании деятельности образовательного учреждения, определение приоритетов развития и распределения ресурсов, включение родителей в воспитательно-образовательный процесс как равноправных

и равноответственных партнеров, формирование у родителей чувства понимания важности и необходимости их роли в жизни ребенка, может быть обеспечено привлечением их в органы самоуправления. Они должны стать участниками управляющей структуры дошкольного учреждения.

При правильно организованной работе педагогов и родителей в управлении повышается качество решений, развивается творческое отношение к работе. Участие родителей и педагогов в управлении открывает коммуникативную систему снизу. У родителей и педагогов появляется чувство «собственной организации», повышается уровень самооценки, мотивация деятельности, лучше исполняются принимаемые ими же решения, проявляется инициатива, формируется чувство ответственности. Обязательное условие успешности социального партнерства – информировать родителей о результатах деятельности, открытость, отчетность, подведение итогов, поощрение. Формы отчетности различны – на современном этапе можно использовать информационные технологии и проводить публичные отчеты (на собственных сайтах). Практика показывает, что конечный результат любого мероприятия будет высок и отдача эффективна, если при подготовке и проведении использовать разнообразные формы и методы работы с педагогическим коллективом, включая каждого педагога в активную работу.

Педагоги нашего образовательного учреждения используют разнообразные методы изучения семьи: посещение семьи, анкетирование родителей, беседы с родителями и учащимися, наблюдение за ребенком. Вовлечение родителей в единое образовательное пространство «Школа – семья» осуществляется в разнообразных формах: родительские собрания, лекции и семинары для родителей, дни открытых дверей. Важным событием в жизни образовательного учреждения стали открытые уроки в последнюю субботу каждого месяца, целью которых является педагогическое просвещение родителей и пропаганда здорового образа жизни. В результате родители по отношению к образовательному учреждению выступают не только как потребители и заказчики, но и в роли партнеров: участвуют в досуговых мероприятиях, праздниках, выставках, оказывают помощь в благоустройстве школы (ремонт, обновление развивающей среды). Изучение запросов родителей позволяет определить перспективу развития ГОУ, организовать работу в рамках дополнительного образования. В школе работают кружки физкультурно-оздоровительной направленности: фитнес, шахматы и шашки, волейбол, настольный теннис, тейкван-до; эстетического направления – изостудия, бисероплетения, хоровая студия. Педагоги школы – активные участники окружных и городских научно-практических конференций и семинаров.

Таким образом, деятельность нашего ГОУ представляет конкретный вариант вовлечения образовательного учреждения в систему социального партнерства.

Научно-методическое сопровождение функционирования воспитательной системы образовательного учреждения

***Мысова Ольга Фёдоровна**, заместитель директора по НМР ГОУ детского дома № 2, г. Москва, email: olgamysova@mail.ru*

В последние годы в педагогику прочно вошло понятие «школьная воспитательная система». Его появление обусловлено влиянием на теорию и практику воспитания идей системного подхода, получивших широкое распространение в современной науке, менеджменте, технике. В 1970 г. на страницах журнала «Советская педагогика» появились первые научные публикации Ф.Ф.Королева, В.Т. Куракина и Л.И. Новиковой о применении системного подхода в педагогических исследованиях и воспитательной работе. Последующие годы разработки теории воспитательных систем Т.И.Шамовой и представителями её научной педагогической школы показали плодотворность и актуальность этой идеи.

Шестилетний практический опыт заместителя директора по научно-методической работе дает возможность проиллюстрировать процесс формирования воспитательной системы в детском доме. Проведя исследование, мы пришли к выводу, что педагоги разных специальностей, работая «за закрытыми дверями», не имея преемственности в работе, не имея общей концепции и единых целей, создают ситуацию как в известной басне «Лебедь, рак и щука». Воспитанники, испытывающие такое количество разнонаправленных педагогических воздействий, быстро научиваются лавировать между ними, оставаясь «при своих». Поэтому нами была поставлена задача перед педагогическим коллективом сформировать воспитательную СИСТЕМУ - развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых система создается; совместной деятельности людей, ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности; управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие системы (В.А.Караковский). Такая система формируется и развивается в детском доме в течение последних шести лет.

Единонаправленность педагогических воздействий достигается совместной выработкой стратегических и тактических задач на методических и проблемных семинарах, круглых столах, консилиумах в детском доме; за счет курсов повышения квалификации, проводимых для всех педагогов на базе детского дома; за счет обеспечения преемственности в работе педагогов разных специальностей налаженной системой обмена информации и взаимопосещением занятий. Общей целью является максимальное приближение выпускника нашего детского дома к разработанной нами «Модели выпускника».

В научной литературе существует достаточно много определений воспитательной системы образовательного учреждения. Содержание нашей модели воспитательной системы наиболее точно отражает определение С.В.Евтушенко:

«Воспитательная система – это упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса, дающая общий эффект».

Кратко остановлюсь на нескольких компонентах воспитательной системы детского дома. Возьмем воспитательские часы**.** Мы выделили пять приоритетных направлений, по которым еженедельно проводится работа на воспитательских часах во всех группах детского дома, что отражается в календарно-тематическом планировании воспитателя: профилактика вредных привычек, формирование культуры здоровья; социально-правовое ориентирование; этика, этикет, культура.

Первое направление (организация и планирование) обусловлено необходимостью специально разбирать вопросы организации и планирования с воспитанниками, как выявленные в результате диагностических методик «слабые места». Действительно, ребенок, 18 лет проживший в условиях, когда окружающие взрослые распланировали и организовали всё за него, зачастую не советуясь и даже не объясняя своих мотивов, выпустившись из сиротского учреждения, испытывает острую растерянность: оказывается, даже свободное время необходимо планировать и организовывать, а навык такой не сформирован!

Второе направление (патриотизм и гражданственность) потребовали глубокого исследования и кропотливой работы… с педагогами. Пришлось проводить методический семинар и сообща вырабатывать образовательный стандарт по этому воспитательному «предмету». Анализ всей совокупности мероприятий, проводимых с воспитанниками нашего детского дома в процессе патриотического и гражданского воспитания, позволил увидеть две большие группы воспитательных воздействий:

- с одной стороны, это мероприятия, направленные на формирование чувства патриотизма, на воспитание любви к Родине, к Москве, к ближайшему окружению; на формирование активной гражданской позиции в ходе духовно-нравственного воспитания, в процессе общения с социально активной и нравственно здоровой молодежью, а также на занятиях по социально-правовой ориентации;

- с другой стороны - мероприятия, которые можно объединить в группу «*деятельностный* патриотизм и гражданственность»: подготовка и проведение при активном участии детей праздников, посвященных дням воинской славы России; общение с ветеранами Великой Отечественной войны; ежегодное участие детей в военно-патриотических слётах «Безымянная высота», «Путеводная звезда», «Школа безопасности»; оздоровительные мероприятия, занятия физкультурой и спортом, с помощью которых из подрастающего поколения формируется резерв защитников Отечества; «деятельностная гражданственность», когда в процессе работы в Совете воспитанников, в ходе деятельности общественного движения «Добрые дети мира», а также в рамках *шефской помощи* ветеранам труда у воспитанников на практике формируется гражданская компетентность и усваивается опыт общественно-полезной гражданской деятельности.

По направлению «Этика, этикет, культура» также потребовалась серьезная предварительная работа с педагогами. В результате проведения диагностических методик был выявлен не только низкий уровень коммуникативной культуры у наших особых воспитанников (депривация, ЗПР, ДЦП и пр.), но и недостаточный уровень у воспитателей. В рамках экспериментальной площадки МИОО на базе детского дома был проведен курс повышения квалификации по коммуникативной и нравственной культуре для 30 педагогов. Затем выбраны 10 основных тем курса, по которым педагоги разных специальностей разрабатывают и проводят занятия с воспитанниками. Помимо этого в рамках данной площадки создается Музей народного костюма и выполняется проект младших школьников «Аксиология для детей».

Наибольший вклад в создание и развитие воспитательной системы в детском доме внесла возможность участия в экспериментальной площадке МПГУ «Академическая наука МПГУ – образовательным учреждениям». Мы под руководством к.п.н., профессора кафедры УОС Людмилы Ивановны Маленковой проводимисследование на тему «Воспитательные аспекты образовательной системы детского дома для детей с задержкой психического развития».

Повысилось качество воспитательных мероприятий, в частности, за счет освоения педагогами инновационных методик (в том числе ИКТ). Появились долгосрочные проекты «общешкольных» воспитательных мероприятий. Первым таким проектом был проводимый в течение двух лет конкурс талантов «Минута нашей славы». Инициаторами и организаторами проекта были сами воспитанники. Они раскрылись для педагогов новыми привлекательными сторонами своей личности. С 2009 года в детском доме проходит цикл «Вечера искусств».

Мы стремимся не столько увеличить количество воспитательных мероприятий, сколько добиться наибольшей их эффективности в плане привития детям нравственных ценностей. Для этого мы разработали систему, по которой каждое воспитательное мероприятие должно предваряться и завершаться занятием нравственно-эстетической направленности. До начала такой работы зачастую выявлялось непонимание или ошибочное восприятие детьми многих нравственных и культурных ценностей, либо рассеянное внимание и снижение памяти, характерное для детей с ЗПР, делали бесполезным проведенное мероприятие.

Таким образом, только на основании научных исследований воспитательного пространства образовательного учреждения и при грамотном научно-методическом сопровождении возможно формирование и развитие воспитательной системы образовательного учреждения.

Мониторинг качества воспитательного процесса в образовательном учреждении

***Елина Юлия Николаевна**, заместитель директора по УВР ГОУ детский дом №2, г. Москва, email: uu76@yandex.ru*

Для того чтобы говорить о мониторинге уровня нравственной воспитанности воспитанников, необходимо четко определиться в терминологии и понятийном аппарате. Воспитанность определяется в словарях, как некое внешнее проявление в поведении человека. Нас же интересует не столько внешнее проявление, сколько результат педагогического воздействия на личность воспитанника, а именно результат воспитания нравственности.

Слово мораль часто отождествляют с понятием нравственности, понимая под ним форму общественного сознания, выполняющую функцию регулятора процесса взаимодействия индивидуума с обществом, и являющуюся предметом изучения науки «этика». Но на наш взгляд, понятия «мораль» и «нравственность» имеют некоторые оттеки в смысловом значении слова. Слово «мораль» мы чаще употребляем тогда, когда имеем в виду некий неписанный закон, сложившийся в результате социокультурного развития общества, и носящий всепронизывающий и всеохватывающий характер в социально-личностной и духовной сферах. Тогда как термин «нравственность», мы чаще употребляем, характеризуя индивидуум. В этом случае структуру нравственности составляют качества личности, добродетели, мотивы поступков, цели, ценности, а также система отношений данного индивидуума к себе, к людям, к обществу, к труду и т.д.

Чем более нравственна данная личность, тем более добровольно она соблюдает мораль, принятую в обществе.

Нашей первоочередной заботой как педагогов, работающих с детьми, лишенных родительской любви и заботы, является формирование такой нравственности индивидуума, которая бы позволила ему максимально успешно выстроить свои взаимоотношения с обществом. Это мы и называем нравственным воспитанием. И если мы употребляем словосочетание «нравственная воспитанность», то в широком смысле слова, понимая под ним результат целенаправленного педагогического воздействия.

Нами был разработан комплекс методик, позволяющих нам исследовать те или иные компоненты структуры нравственности (система отношений, ценности, мотивы и т.д.).

Диагностику нравственной воспитанности Шемшуриной А.И. мы проводили среди воспитанников школьного возраста трижды (в 2008, 2009 и 2010 г.г.). Состояла данная методика из следующих разделов: диагностика нравственной самооценки; диагностика этики поведения; диагностика отношения к жизненным ценностям; диагностика нравственной мотивации.

Вопросы в анкетах были несколько видоизменены в тех случаях, когда это было необходимо с учётом особенностей наших детей, но без потери основного смысла. По всем четырем разделам выявлялся уровень (высокий, средний, низкий), а затем определялся уровень воспитанности для каждого ребенка как

средняя величина по четырём показателям. Полученные по данной методике цифры отражают положительную динамику, возникшую за счет работы педагогов детского дома по нравственному воспитанию детей.

Ещё нами были проведены три различных вида диагностик: «Адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» для младших школьников» (составлен доктором педагогических наук Н.Е. Щурковой, адаптирован В.М. Ивановой, Т.В. Павловой, Е.Н. Степановым); «Методика изучения мотивов участия школьников в деятельности» (подготовлена профессором Л.В. Байбородовой); «Методика «Репка» (разработана преподавателями кафедры общей педагогики РГПУ им. А.И. Герцена).

Диагностика «Размышляем о жизненном опыте», проведенная среди воспитанников, учащихся в 2-4 классах начальной школы Детского дома, дала следующие результаты: у большинства детей значительно большее количество выборов было сделано в пользу нравственной позиции. В течение периода проведения эксперимента количество таких выборов возросло, а количество выборов в пользу эгоистической позиции и несформированности нравственной позиции уменьшилось, что свидетельствует о правильности выбранной нами тактики воспитательной работы.

Сравнение средних оценок по каждому блоку второй методики позволило определить преобладающие мотивы участия каждого школьника в деятельности. Для получения общей картины мы сгруппировали детей по возрастным группам и сравнили средние результаты в каждой группе. Эта методика, на наш взгляд, отражает естественную возрастную динамику развития мотивации. При этом серьёзных изменений ситуации нами не было обнаружено. Данная диагностическая методика нами не могла быть использована для оценки результата работы по нравственному воспитанию школьников, но дала педагогам инструмент для поиска наиболее эффективного воздействия на личность воспитанников с учётом ведущей мотивации каждого(!) ученика.

Последняя проведенная диагностика: всем воспитанникам школьного возраста предлагалось отметить выбранные из списка качества, отвечая на один вопрос: «Какие качества твоей личности ты хочешь развить в себе в будущем?».

Полученные результаты показали, что, по мнению воспитанников, им удалось в той или ной степени улучшить свои прежние показатели. Так, например, большее значение воспитанники стали уделять развитию таких личностных качеств как: умение вести себя в общественных местах, умение видеть, ценить и любить прекрасное, умение работать в коллективе, помогать и принимать помощь от других, организованность (умение организовать свой труд), умение доказать свою правоту, выдержка и терпение, физическая сила и выносливость. В этом мы видим положительный результат по нравственно-эстетическому воспитанию.

Но наряду с этим, можно выявить и такие личностные качества, которые по-прежнему остаются неприоритетными для воспитанников: сила воли, умение планировать работу, контроль над собой, умение подчинить своё «ХОЧУ»

коллективному «НАДО», количество знаний, самостоятельность, чуткость и отзывчивость к людям.

Такой результат не является неожиданным, если учесть, что речь идёт о детях, воспитывающихся без родителей, в условиях учреждения интернатного типа, с заранее распланированным обязательным для всех порядком событий, не оставляющим места для анализа и планирования своей самостоятельной деятельности.

Кроме этого проявились и такие личностные качества, которые стали несколько более значимы для воспитанников, как то: внимание и наблюдательность, память, ум, сообразительность, учебная работоспособность, целеустремлённость, упорство и настойчивость. Но качественный прирост показателей по этим параметрам остаётся незначительным, что можно объяснить психолого-педагогическими и индивидуальными особенностями воспитанников (ЗПР).

Полученные результаты являются для нас руководством к действию, станут для нас приоритетным направлением в дальнейшей работе по нравственному воспитанию школьников.

Таким образом, в результате проделанной диагностической работы, мы пришли к выводу, что нравственное воспитание должно выстраиваться в детском доме по следующим направлениям:

1. Формирование у воспитанников ценностной шкалы, правильной мотивации их деятельности, целеполагания, отношения к людям, к себе, к Родине, к труду, к знаниям, к обществу в целом в контексте сложившейся в современном обществе морали на воспитательских часах, уроках в начальной школы, на занятиях в студиях дополнительного образования детей, во время досуговых мероприятий и пр.;
2. Расширение социальных связей воспитанников за счет нравственно здоровой части общества;
3. Стимулирование у воспитанников стремления к самосовершенствованию и самовоспитанию.

Для улучшения работы воспитателей нами было проведено крупное исследование воспитательной работы. Нами был разработан опросник на выявление образа «Идеального воспитателя». Два варианта опросника (взрослый и детский) содержали одни и те же ситуации (конфликтные и вполне обычные) с несколькими вариантами поведения воспитателя в них на выбор. Детям предлагалось ответить, как на их взгляд поступит «Идеальный воспитатель», а воспитатели отвечали, как в той или иной ситуации они сами будут решать поставленную проблему.

Мы изучали, есть ли расхождения в представлениях о хорошем воспитателе у детей и педагогов, и, разумеется, эти расхождения были. Так, например, 100% наших детей считали, что Идеальный воспитатель никогда и никому не расскажет доверенную ему тайну, а 100% воспитателей считали, что в случае необходимости поделятся доверенным с коллегой или другим специалистом. Было выявлено, что значительный процент детей не хотел бы, что бы в качестве

поощрения их приводили в пример другим ребятам. А большинство воспитателей, наоборот, считают такое поощрение эффективным и часто его используют.

Вторичная диагностика 2010 года показала, у наших воспитателей поменялись представления о наказании, они стали более вдумчивыми и осознанными. Почти половина воспитателей (42%) не смогли однозначно ответить на вопрос, является ли для них детский дом работой или они относятся к воспитанникам как своим детям. Нам кажется, что показателем повышения уровня компетентности наших специалистов является формирование следующей позиции: «Просто любить детей - мало, и просто выполнять обязанности — мало, необходимо это грамотно совмещать!».

В стрессовой ситуации реакция воспитателей сместилась от желания проконтролировать ребенка к более эмоциональной и эмпатийной, к желанию снизить тревожность и поддержать. Изменились представления о поощрении: воспитатели стали меньше приводить отличившегося ребенка в пример и больше просто хвалить.

Таким образом, проведенное исследование помогло выявить нам слабые места в системе воспитания, а дальнейшая совместная работа всего коллектива помогла исправить ситуацию.

Неоценимый вклад в повышение качества воспитательного процесса в детском доме внесла работа в рамках экспериментальной площадки «Академическая наука МПГУ – образовательным учреждениям» под руководством к.п.н., профессора кафедры УОС МПГУ Маленковой Л.И.

Активная, осознанная и целенаправленная работа с воспитателями показала также значительный прирост уровня научно-исследовательской компетентности наших специалистов. Мы дважды проводили диагностику (в 2009 и в 2010 г.г.), выявляющую уровень знаний в области методологии научного исследования. Результат показал значительное повышение научно-исследовательской компетентности у педагогов различных специальностей, а также возрос уровень использования ИКТ в воспитательном процессе.

Методическое сопровождение повышения компетентности классного руководителя в условиях образовательного учреждения

***Комарова Ольга Дмитриевна**, зам. директора ГОУ СОШ № 1440, г. Москва, email: olgakom2007n@mail.ru*

Современная трактовка профессиональной компетентности классного руководителя понимается как комбинация личностных качеств и свойств, как проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Т. Браже, Е.А. Соколовская, Л.М. Митина); как комплекс профессиональных знаний и профессионально значимых личностных качеств (С.Г. Вершловский).

В процессе диссертационного исследования за основу нами взято научное понятие «профессиональная компетентность» - как совокупная характеристика личности педагога, который на основе педагогической, методической и исследовательской деятельности, овладевает знаниями, умениями и навыками эффективного решения актуальных воспитательных задач.

Поиск и создание нового облика классного руководителя, готового к освоению новых для него профессиональных умений, – одна из главных целей моего исследования. Профессиональная компетентность классного руководителя эффективно формируется, если: строится на гуманистическом подходе к воспитанию и креативности мышления педагога; используется потенциал воспитательной среды на основе полисубъектного взаимодействия; вводится компонент толерантности; вносятся коррективы в структуру управления образовательным учреждением и в работу классных руководителей; обеспечивается подготовка и повышение квалификации классных руководителей.

Модель профессиональной компетентности классного руководителя должна быть представлена как единство его теоретической и практической готовности.

Анализируя опыт ученых российской и зарубежной педагогики, я выделила 8 групп педагогических умений, которыми должен обладать современный классный руководитель, чтобы осуществлять эффективную воспитательную деятельность. Они рассматриваются мной как возможная модель профессиональной компетентности классного руководителя: аналитических умений, познавательных, прогностических, организаторских (управленческих), коммуникативных, психотехнических, прикладных и рефлексивных умений.

Деятельность классных руководителей была направлена на разработку воспитательных систем классов. На их основе созданы планы воспитательной работы, с учетом условий и организационных форм реализации модели профессиональной компетентности классного руководителя. Здесь мы столкнулись с необходимостью обучения классных руководителей, так как некоторые из них, к сожалению, не были готовы к работе над созданием своих воспитательных программ класса как теоретически, так и практически.

По инициативе администрации в школе под руководством проф. кафедры УОС МПГУ Маленковой Людмилой Ивановной были проведены курсы повышения квалификации классных руководителей на тему «Педагогические основы и методика деятельности современного классного руководителя».

Для методической помощи классным руководителям были проведены семинары на заседаниях методических объединений, подобрана необходимая литература, разработаны соответствующие рекомендации, каждый учитель мог ознакомиться с передовым педагогическим опытом создания воспитательных программ, проводились индивидуальные консультации. Для молодых педагогов организовано наставничество.

В результате этого были разработаны программы воспитания, необходимые для решения проблем каждого класса. Программы, и планы воспитательной работы каждого классного руководителя обязательно обсуждались на заседаниях методических объединений, проводился их взыскательный анализ, давались необходимые рекомендации по улучшению их качества.

Практически, с самого начала учебного года началась работа над созданием методического «Портфолио» классного руководителя. В качестве практического задания педагогам было предложено разработать своё Положение о

«Портфолио», даны методические рекомендации по содержанию и форме (несколько вариантов). Напомнили, что предполагается формирование: «Портфолио документов», «Портфолио работ», «Портфолио отзывов».

Классный руководитель представлял промежуточные результаты разработки «Портфолио», которые обсуждались не только на заседаниях методического объединения, но и на совещаниях при директоре и на заседаниях педагогических советов. Педагоги высказывали рекомендации и предложения: о необходимости развития рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности классного руководителя; о развитии умения анализировать результаты своей педагогической деятельности по развитию классной воспитательной системы.

Разъяснялись задачи, которые помогает решать создание «Портфолио»:

Задачей моего исследования является разработка стратегии и тактики, содержания и основных технологий методического сопровождения повышения компетентности классного руководителя и качества организуемого им воспитательного процесса.

Для того чтобы каждый классный руководитель смог это сделать, школьная методическая служба предоставила каждому педагогу методические рекомендации по таким вопросам, как: что такое инновации?, формы и методы воспитательной работы, проведение открытых внеклассных мероприятий, нетрадиционные формы и методы работы с учащимися и родителями, анализ воспитательного мероприятия и воспитательной работы в классе.

Мной было предложено более внимательно познакомиться с передовым педагогическим опытом классных руководителей, как московских школ, так и страны, и, безусловно, с новой научно-методической литературой.

Классные руководители выбрали индивидуальные темы педагогического исследования, которые отражены в мероприятиях по апробированию отдельных звеньев модели профессиональной компетентности классного руководителя.

Для практической проверки и исследования профессиональных компетенций педагог-экспериментатор представляет систему своей работы по одному из направлений воспитательной деятельности, проводит «мастер-класс», готовит методические разработки внеклассных мероприятий для учащихся своего класса. Темы «мастер-классов» были подобраны так, чтобы по возможности можно было бы максимально отразить весь спектр умений профессиональной компетентности классных руководителей.

Очень важным направлением в моей работе является создание системы методического сопровождения профессиональной компетентности классных руководителей, которая должна быть направлена на творческое развитие педагога и основана на комфортных условиях работы, гибком построении содержания деятельности, на интеграции различных форм и видов теоретической и практической деятельности, на повышении уровня использования информационно- коммуникационных технологий.

Повышение квалификации в нашей стране всегда было приоритетно, формы его совершенствовались, требования к профессиональной культуре учителя повышались. Но сегодня образованность и воспитанность человека определяется не столько его предметными знаниями, сколько его разносторонним развитием как личности, умением общаться, понимать музыку, живопись, любить природу, творчески работать, самосовершенствоваться и самореализоваться в этой жизни. Следовательно, необходимо научить учителей новым технологиям самоорганизации и самореализации учащихся.

Система методического сопровождения классных руководителей должна обеспечить целенаправленное, непрерывное, личностно-ориентированное повышение профессиональной компетентности учителя и содействовать его переводу на саморегулируемый процесс. Целью такой системы может быть: стимуляция обновления деятельности классного руководителя, создание условий для овладения новыми педагогическими технологиями; оказание конкретной помощи классному руководителю по переходу на новое содержание воспитания, в совершенствовании форм и методов воспитания школьников; включение классного руководителя в творческий поиск; изучение, обобщение и распространение лучшего педагогического опыта.

Модель системы методического сопровождения деятельности классного руководителя может иметь, на наш взгляд, следующие составляющие:

1. Диагностика профессиональной компетентности классного руководителя.
2. Повышение квалификации классных руководителей.
3. Деятельность методического объединения классных руководителей.
4. Самообразование классных руководителей.
5. Разработка методических рекомендаций, использование передового педагогического опыта и научно-методической литературы.
6. Контроль повышения уровня профессионального мастерства.
7. Оценка эффективности деятельности классного руководителя.

Результатом такого методического сопровождения и полисубъектных отношений в сетевом воспитательном пространстве будет: повышение профессионального мастерства классного руководителя; проявление интереса педагога к непрерывному образованию; повышение эффективности воспитательного процесса; воспитание ученика как творческой личности, ориентированной на устойчивое развитие, самореализацию и самоопределение.

Компетентностный подход в образовании

***Антонова Ольга Николаевна**, учитель ГОУ ЦО № 1071, г. Москва, email: beltatar@mail.ru*

В настоящее время в науке вопрос о компетентности специалиста и, в частности, компетентности учителя не решен однозначно. Хотелось бы рассмотреть понятие компетентности, учитывая разные подходы и толкования.

По мнению, например, М.Е. Бершадского, «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих

в объем понятия «умение» [2, с.136-144]. Другие соглашаются с использование терминов «компетенция» и «компетентность» вместо «умений», так как эти понятии используются в нормативных документах. «И, возможно, уже скоро мы будем отчитываться перед органами управления образованием о процентах выпускников, обладающих той или иной компетентностью» [2, с.143]. Также, участие России в Болонском процессе требует определенной терминологической унификации, и это относится, в том числе, к понятиям «компетенция» и «компетентность».

Но такой подход слишком утилитарный. Современное общество не просто предъявляет новые требования к умениям, которые должен приобрести ребенок в школе: в XXI веке характер этих требований претерпел глубокие изменения. Международный эксперт в области образования Б.С. Беренфельд отмечает, что «во многих отраслях человеческой деятельности методики меняются каждые 12-15 месяцев, и рабочим постоянно приходится переучиваться. Сегодня от работника даже самого низкого уровня часто требуется выявлять проблемы и устранять их еще до того, как они себя проявили. Мы с огромной скоростью движемся к миру, в котором умение учиться, обобщать, анализировать и переносить знания из одной предметной области в другую станут залогом того, что человек обретет профессиональный успех» [1, с.15].

Неверно редуцировать компетенции до уровня умений. Умения, несомненно, представляют собой важный компонент компетенции, но только умениями компетенция не исчерпывается. Умение - применение знаний в стандартной ситуации, которое не предполагает творческого подхода, в то время как компетенция предполагает способность и готовность к действиям в изменяющихся условиях.

Проблемы нашего образования выявляют мониторинговые исследования, которые проводят Международная ассоциация по оценке учебных достижений (IEA) и Организация экономического сотрудничества и развития (ОСЭР). Российские школьники участвуют в TIMSS, в PISA и PIRLS. Хорошие результаты в TIMSS и PIRLS свидетельствуют об усвоении детьми большого объема предметных знаний, а низкие в PISA – о неумении наших учащихся применять знания в незнакомых ситуациях, за пределами школьной программы. Российские школьники испытывают огромные трудности в использовании знаний в незнакомой ситуации. При нетрадиционном формате проблем и задач, они некомпетентны.

Хотелось бы рассмотреть вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». В педагогической литературе встречаются мнения, что их объем и содержание совпадают. «Стратегия модернизации общего образования», провозгласившая в 2001 году, что «в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности» [3, с.12], использовала данные понятия как синонимы. Учитывая, что компетентностный подход пришел к нам с Запада, следует обратиться к зарубежной литературе. В статье американского психолога Дэвида Мак Клелланда «Тесты компетентности вместо тестов интеллекта» автор утверждал, что обычно ис-

пользуемые тесты интеллекта плохо справляются с задачами предсказания успешности респондента в реальной профессиональной деятельности, и что вместо этого качестве альтернативы должен разрабатываться компетентностный подход. Исследования Мак Клелланда оказали влияние не только на управление персоналом, но и на развитие образования, так как при приеме на работу уделялось внимание диагностике компетенций. Постепенно наметились два подхода, которые принято называть английским и американским. Английский направлен на изучение характеристик деятельности и их выполнений, тогда как американский концентрируется на людях, которые эту деятельность выполняют. Противопоставление английской и американской школ известно как противопоставление процесса и результата или компетенции и компетентности, т.е. американские специалисты говорят о личностных компетенциях, а британские – о компетентности в работе. Компетентность является результатом овладения компетенциями.

Исследователи предложили немало различных определений понятий «компетенция». Проанализировав эти определения можно выделить ряд существенных признаков: компетенцию следует рассматривать не саму по себе, а только в связи с конкретными процессами и явлениями окружающего мира; компетенции проявляются в деятельности субъекта по отношению к этим процессам и явлениям, т.е. в специфической для человека форме активности; результат деятельности тем выше, чем выше уровень компетентности субъекта деятельности; личность обладает определенной совокупностью качеств, которые позволяют ей достичь этого результата.

Обратившись к компетенциям, принятым на Западе, можно отметить, что они включают любые индивидуальные особенности, которые могут быть измерены или подсчитаны, надежны и способны дифференцировать исполнителей на эффективных и неэффективных [5, С.21]. В российской практике компетенции превратились в характеристики, которые неизмеримы (вроде духовности). Таким образом, можно сделать вывод, о необходимости проведения работы над механизмами формирования компетенций и способами их измерения.

Список литературы

1. Беренфельд Б. Рекомендации по результатам 9 тура конкурса НФПК «Разработка учебной литературы нового поколения на электронных носителях для общеобразовательных школ» для проекта «Информатизация системы образования».

2. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. – №4.

3. Спенсер Л., Спенсер М. Компетенции на работе. - М. 2005.

4. Стратегия модернизации общего образования. – М.: Академия, 2001.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. http//eidos.ru/

Компетенции педагога учреждения дополнительного образования детей в субъект-субъектной развивающей среде

Бахарева Елена Васильевна, *кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами ФПК И ППРО МПГУ, г. Москва,*

Панова Ирина Евгеньевна, *директор Детского оздоровительно-образовательного центра, г. Москва*

В российской системе образования учреждения дополнительного образования детей рассматриваются многими исследователями как многоуровневые социокультурные системы со своей особой, гуманистически обогащенной средой, в которой осуществляются субъектно-развивающие образовательные и воспитательные программы.

Существенное значение приобретают такие модели дополнительного образования детей, которые направлены на создание условий для удовлетворения творческих потребностей и интересов каждого ребёнка, развития его самосознания, индивидуальных личностных качеств, формирования ощущения ценности собственной личности.

В связи с этим актуальной становится проблема развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования детей, обладающего знаниями и умениями не только в области педагогической теории и практики, способного к профессиональному росту и мобильности, но и решающего задачи становления и развития личности, формирования способностей детей к самообразованию и саморазвитию, обретения ими образа человека во времени истории и пространстве культуры.

Современные исследователи проблем профессиональной компетентности специалиста (Н.М. Зверева, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Г. Красношлыкова, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова, и др.) отмечают, что профессиональная компетентность является стержневой основой квалификации педагога и включает свободную ориентацию в предметной области, ограниченной в каждом конкретном случае для носителя педагогической профессии его специальностью и специализацией.

Адаптируя имеющийся опыт в решении проблем развития профессиональной компетентности специалиста к системе дополнительного образования, можно выделить три группы компетенций, необходимых педагогу учреждений дополнительного образования детей для эффективного осуществления профессиональной деятельности: ключевые компетенции (общие компетенции для современных специалистов разных профилей); общепедагогические компетенции (базовые компетенции для специалистов педагогических профессий); специальные компетенции (компетенции, обусловленные предметной областью или направлением деятельности педагога).

Ключевые, общепедагогические и специальные компетенции, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах, с использованием определенного образовательного и культурного пространства.

Рассмотрим содержание каждой группы компетенций с точки зрения специфики профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей.

Ключевые компетенции являются ядром профессиональной компетентности педагога УДОД. Они имеют двойственную природу. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными. Этими компетенциями должны обладать все современные специалисты независимо от сферы их деятельности. С другой стороны, владение ключевыми компетенциями позволяет педагогу полноценно реализовать себя в профессиональной деятельности.

Анализ различных точек зрения на состав и содержание ключевых компетенций показал, что большинство исследователей (О.И. Мартынюк, И.Н. Медведева, С.В. Панькова и др.) выделяют информационную, коммуникативную и социально-правовую компетенции.

Информационная компетенция включает в себя способность педагога ориентироваться в информационном потоке: находить и систематизировать различные источники информации по определенному критерию; использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации, актуализировать её в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности.

Коммуникативная компетенция основывается на готовности вступить в общение по познавательным, деловым, личностным мотивам, знании особенностей формального и неформального общения, понимании ценности сотрудничества, дружбы, доверительных отношений между людьми, умении слушать и слышать других, сопереживать, уважать других, формировать самоуважение как основу коммуникации. Сюда же относится умение вступать в конструктивное общение, умение вести цивилизованный диалог, умение строить партнёрские отношения, умение работать в команде, организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения.

Социально-правовая компетенция опирается на понимание педагогом значения своих социальных и гражданских функций, устойчивое позитивное отношение к своим общественным обязанностям, знание прав и свобод человека и гражданина, нацеленность на совершенствование и развитие общества на принципах гуманизма, свободы и демократии, опыт общественно-полезной гражданской деятельности, наличие определенной жизненной позиции и внутренней готовности к её реализации, способность брать на себя ответственность, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов, толерантность, уважение и принятие другого как самого себя.

Формирование второй группы профессиональных компетенций педагога учреждений дополнительного образования детей – общепедагогических компетенций – основывается, как отмечают В.А. Козырев и Н.Ф. Радионова, на решении субъектом педагогической деятельности пяти групп профессиональных задач: видеть обучающегося в образовательном процессе; строить образовательный процесс, направленный на достижение целей дополнительного

образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; создавать и использовать образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Опираясь на вышеизложенное, мы выделяем следующие общепедагогические компетенции педагога учреждения дополнительного образования детей: компетенция в проектировании и организации процесса дополнительного образования; компетенция в проведении мониторинга достижений и проблем воспитанников; компетенция профессионального самообразования.

Третья группа компетенций – специальные (предметно-ориентированные), связанные со способностью специалиста применять для решения профессиональных задач знания и умения, формируемые в рамках определенной предметной области или развивающего направления. Некоторые исследователи рассматривают специальные компетенции как реализацию ключевых и общепедагогических компетенций применительно к специфике профессиональной педагогической деятельности специалиста.

В нашем случае обладателем специальных компетенций является педагог, реализующий конкретную область дополнительного образования и решающий задачу развития мотивации личности ребёнка к познанию и творчеству, обеспечение занятости детей социально значимой деятельностью, их самореализации и социальной адаптации, формирования лидерских качеств, социальных компетенций.

Специфика деятельности педагога УДОД отражается в педагогическом процессе, который основывается на обеспечении внутренних условий для развития «Я» ребёнка через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, защиты и самоосуществления; создании адекватных внешних условий, среды общения, творческой деятельности, комфортного психологического состояния для саморазвития ребенка; организации детского сообщества (особого субъекта образования), скрепленного совместной деятельностью и общением.

Смысл деятельности педагога дополнительного образования детей состоит не в том, чтобы непосредственно воздействовать на ребенка, формируя у него заданный (обществом или самим педагогом) комплект личностных качеств, но организовать самодеятельность ребенка, в которой будет проходить становление «человеческого в человеке», проявление и преобразование его личности.

Педагог учреждения дополнительного образования детей, обладающий специальными компетенциями, должен демонстрировать следующие умения: вовлечение детей в процесс занятий различными видами спорта, в технические мероприятия различного уровня, в различные развивающие программы, в ходе которых они научатся понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности, находить необходимую информацию и уметь ею пользоваться; определение индивидуального образовательного пути каждого воспитанника, конкретизация его жизненных и профессиональных планов, формирования востребованных социальных компетентностей; создание «ситуации успеха», помощь

в становлении ребёнка как успешной личности; выявление и поддержка наиболее одарённых и талантливых детей и подростков; создание условий для дальнейшего развития способностей детей, для хорошей подготовки дома и на выездах на конкурсы и соревнования, вплоть до поступления в институт, привлекая к процессу и взаимодействуя с организациями и учреждениями других предметных и творческих сфер; оснащение образовательного процесса разноуровневыми образовательными программами; организация образовательного процесса в соответствии с принципом природосообразности на основе дифференцированного подхода с целью развития у детей мотивации к познанию мира и роли собственной личности в нём, творчеству и информационному совершенствованию.

Перечисленные выше компетенции следует рассматривать как основу для дальнейшего развития профессиональной компетентности педагога учреждения дополнительного образования детей, который знает и понимает назначение и роль своей деятельности, понимает смысл дополнительного образования в развитии индивидуальности воспитанника, его самостоятельности, осознает ценности социального и личностного опыта для познания настоящего и прогнозирования будущего.

Список литературы

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Вып. 2. – М.,1995. – С. 16-46.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография /Под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.

3. Мартынюк О.И., Медведева И.Н. и др. О модели специалиста в области образования (компетентностный подход) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

4. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей (утв. постановлением Правительства РФ от 7 марта 1995 г. № 233, с изменениями от 22 февраля 1997 г., 8 августа 2003 г., 1 февраля 2005 г.). - http://den-za-dnem.ru/page.php?article=341

Профессиональное воспитание студентов учреждений профессионального образования на основе компетентностного подхода

***Букреева Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики управления образованием ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет», г. Ставрополь, E-mail: mern2005@yandex.ru*

В условиях модернизации системы профессионального образования в современной России наиболее остро стоит проблема профессионального воспитания студентов, способствующего формированию у студентов компетенций, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональных действий. Особую значимость это приобретает в контексте подготовки на основе компетентностного подхода личности, способной к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. В этой связи необходимо пересмотреть сложившуюся систему профессионального воспитания студентов учреждений профессионального образования с позиции обеспечения успешной

реализации принципов развития и реализации воспитательного потенциала образовательных учреждений: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

При этом под профессиональным воспитанием на основе компетентностного подхода мы понимаем организованный, управляемый, целенаправленный процесс развития социально и профессионально значимых комплексных характеристик, способствующих реализации студентом на практике своей компетентности. Эффективность данного процесса обеспечивается системой мер, включающих не только содержание профессионального воспитания, но и технологии, традиционные и инновационные организационные формы воспитательной работы.

Решение данной проблемы, с нашей точки зрения, необходимо рассматривать через использование программы профессионального воспитания студентов учреждений профессионального образования, обеспечивающей позитивную траекторию профессионального развития и саморазвития их личности. В этом контексте особого внимания заслуживают особенности разработки и внедрения программы профессионального воспитания студентов учреждений профессионального образования, обеспечивающей максимально полную и комплексную профессионально-личностную их компетентность, через призму особенностей воспитательного пространства учреждений профессионального образования в области профессионального воспитания студентов, выстроенного на основе компетентностного подхода.

На современном этапе развития системы образования в России потенциал воспитательного пространства учреждения профессионального образования студентов на основе компетентностного подхода определяется уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогических работников образовательных учреждений, их профессиональной мобильностью; профессиональной ориентацией студентов, направленностью на профессиональное самоопределение, самосохранение, саморазвитие и самосовершенствование. Основу теории профессионального воспитания на основе компетентностного подхода также составляет система принципов, обусловливающих необходимость применения практических и эффективных мер по формированию социально-профессиональных и личностно-профессиональных форм поведения в любых ситуациях студенческой жизни: принцип гуманистической ориентации воспитания, принцип социальной адекватности воспитания, принцип индивидуализации воспитания, принцип создания воспитывающей среды.

В обозначенном контексте программа профессионального воспитания студентов учреждений профессионального образования, обеспечивающая позитивную траекторию профессионального развития и саморазвития их личности, должна включать в себя следующие направления реализации.

1. Повышение профессионально-педагогической компетентности педагогических работников образовательных учреждений через уточнение и систематическое обновление сущности и содержания деятельности куратора

в студенческой группе, приводящее к изменению стабильной и устойчивой позиции «верховной власти» на позицию динамичной и рефлексирующей соразвивающейся личности; индивидуальное и коллективное планирование воспитательной работы куратора путем активного применения в деятельности методов и программ саморазвития как самого преподавателя, так и студентов; использование в качестве основы планирования результатов изучения личности студента, полученных также с помощью методов и программ саморазвития и саморефлексии; организацию с позиции самоактуализации потенциала личностного развития преподавателя и студентов студенческого самоуправления в группе и учреждении с последующим обеспечением прогрессивного продвижения студенческого коллектива по позитивной траектории профессионального развития и саморазвития личности; создание воспитательной системы студенческой группы посредством применения активных технологий организации групповой деятельности на основе сотрудничества; расширение спектра форм и методик проведения кураторских часов и индивидуальных бесед со студентами за счет постепенного увеличения в технологическом инструментарии преподавателя доли форм и методов интегративного характера, объединяющих в себе одновременно элементы технологий и обучения, и воспитания (образовательно-воспитательных технологий); организацию, координацию и контроль самостоятельной работы студентов как важнейшей составляющей программы профессионального воспитания студентов учреждений профессионального образования, обеспечивающей позитивную траекторию профессионального развития и саморазвития их личности.

2. Формирование позитивных социально-профессиональных и личностно-профессиональных форм поведения в любых ситуациях студенческой жизни через нравственно-правовое воспитание студентов, вынужденных в нестабильном обществе усваивать противоречивые правовые и нравственные ценности и опыт, обуславливающее повышение уровня сформированности правовой культуры студентов и преподавателей, их ценностные ориентации в области права и юридической ответственности; формирование у студентов навыков здоровьесберегающей деятельности в условиях профессионального становления и роста, а также самостановления и саморазвития; формирование творческой активности, включающей в качестве неотъемлемой составляющей профессионально-видовую созидательную направленность; формирование коммуникативной и конфликтологической культуры студентов как факторов профессионального и социального успехов, профессионального самоопределения, самосохранения, саморазвития и самосовершенствования; воспитание эмоционально-волевой устойчивости в совокупности с социально-личностной и социально-профессиональной активностью студентов с целью последующего осознанного и целесообразного выбора личной образовательной траектории, способствующей достижению цели развития социально и профессионально значимых комплексных характеристик в ходе процесса образования; формирование исследовательской культуры студентов, включающей не только аксиоло-

гический, но и технологический компоненты, чье гармоничное сочетание обусловливает не только планомерное вхождение студентов в инновационную деятельность учреждения, но и их участие в таком ее важнейшем этапе, как этап внедрения с целью получения профессионально или социально значимого результата; формирование корпоративной культуры студенческой группы, курса, факультета, учреждения профессионального образования, способствующей созданию квазипрофессионального сообщества, облегчающего процесс адаптации студентов к предстоящей профессиональной деятельности, усвоение ими профессиональных ценностей, традиций и одобряемых способов поведения, способов решения проблемных и конфликтных ситуаций.

Рассмотренные направления реализации программы профессионального воспитания студентов учреждений профессионального образования, обеспечивающей позитивную траекторию профессионального развития и саморазвития их личности, в своей совокупности обусловливают выделение в рамках образовательного пространства учреждения профессионального образования профессионально-формирующего личностно-ориентированного пространства. Это пространство, построенное на принципах саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации, самоопределения, обеспечивает реализацию компетентностного подхода не только в процессе собственно профессиональной подготовки, но и в процессе формирования личности студента и как индивида и члена сообщества, и как профессионала.

Патриотическое воспитание – оптимальное условие развития личности школьника

***Корнеев Сергей Андреевич**, заместитель директора по вопросам безопасности Центра образования № 1451, г. Москва, e-mail: sch1451@sinergi.ru*

Коренные преобразования в стране в период конца XX - начала XXI века, определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании её граждан. События последнего времени подтвердили, что экономическая нестабильность, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей привели к снижению эффективности воспитания у подрастающего поколения такого важного качества, как патриотизм. Объективные и субъективные процессы существенно обострили национальный вопрос. В период с 2003 по 2005 годы в России были приняты Государственная программа и Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, которые содержат в себе методологические и теоретические позиции по основным научным аспектам патриотического воспитания граждан. В Концепции патриотического воспитания определены главные направления развития социальной активности, гражданской ответственности, духовности граждан. Патриотическое воспитание сегодня стало одним из самых изучаемых по отношению к другим видам воспитания.

Современные исследователи выделяют следующие наиболее значимые проблемы патриотического воспитания: совершенствование структуры

социально-педагогического пространства, формирование и развитие систем патриотического воспитания в образовательных учреждениях, совершенствование содержания и методики патриотически-ориентированного содержания образовательного процесса; роль семьи в этом виде воспитания, создание системы непрерывного патриотического образования граждан; развитие социальной инфраструктуры для формирования патриотических ценностных ориентаций и идеалов у школьников.

Известно, что формирование личности молодого человека происходит в трёх наиболее важных сферах – сознании, личностных отношениях и деятельности. И если патриотическое сознание и чувство любви и верности к Родине достаточно эффективно формируются в школьной жизни, то нормы патриотического поведения молодого человека в разных ситуациях, которые должны проявляться в поступках, социальной активности, пока реализуются недостаточно. Наиболее актуальной задачей современного патриотически ориентированного воспитательного процесса является придание ему субъектно-субъектного характера, обеспечение активной роли детей и молодёжи в своём нравственно-патриотическом развитии, выбор патриотических ценностей, создание психологических механизмов перевода неосознанных гражданско-патриотических действий в осознанные, совершенствование содержания гуманитарного, а особенно исторического, школьного образования.

На наш взгляд, пристального внимания в педагогической практике требуют вопросы совершенствования методики организации патриотического воспитания на разных ступенях образования школьников, использование активных форм, способов организации патриотического воспитания в военно-патриотических и спортивных молодёжных клубах; механизмов интеграции патриотического воспитания в содержание образования по учебным предметам и актуализация в нём патриотических идей, междисциплинарной интеграции патриотических знаний на уроках и во внеурочной деятельности в школе.

Жизнь общества сегодня ставит серьёзные задачи в области воспитания и обучения нового поколения. Государству нужны здоровые, мужественные, смелые, инициативные, дисциплинированные, грамотные люди, которые были бы готовы учиться, работать на его благо и, в случае необходимости, встать на его защиту. Важнейшая составляющая процесса воспитания – формирование и развитие патриотических чувств. Без наличия этого компонента нельзя говорить о воспитании по-настоящему гармоничной личности. Несомненно, задача воспитания патриотов, подготовки защитников Родины, постоянно стоящая перед педагогами, сложная и ответственная. Каждый учитель в школе должен решить как, с помощью каких средств, методов и приёмов привить современному школьнику чувство патриотизма, любовь к Родине, желание в нужный момент встать на её защиту. Патриотическая работа со школьниками в нашем центре образования проводится в разнообразных формах. Спектр выбора содержания мероприятий определяется единой целью – сплочение поколений, воспитание уважения к людям, творившим историю Отечества. Это, прежде всего, мероприятия по увековечиванию памяти павших в борьбе

за независимость нашей Родины проведение митингов и других патриотических мероприятий на братских захоронениях и в других памятных местах. С момента открытия Центра образования традиционными стали проведение экскурсий, уроков Мужества, встреч с ветеранами Великой Отечественной войны и их родственниками, празднование исторических памятных дат, проведение выставок, викторин, конкурсов, просмотров видеофильмов патриотической направленности. Школьники 4-8 классов с энтузиазмом участвуют в проведении конкурсов военно-патриотической песни, а также других мероприятий (концертов), посвящённых великим праздникам. Для учащихся старших классов ежегодно в День защитника Отечества проводятся военно-спортивные праздники, военно-спортивные эстафеты.

В последние годы работа по данному направлению осуществляется через руководство военно-патриотическим клубом «Морской пехотинец». Идея создания клуба возникла несколько лет назад и воплотилась в одну из форм организации досуга школьников (не секрет, что более 75% детей после уроков предоставлены сами себе). Анализ ситуаций асоциального поведения старшеклассников, необдуманное копирование этого поведения учащимися 6-7 классов привели к мысли о крайней необходимости поиска варианта разновозрастного объединения мальчиков и девочек, в котором будут не только удовлетворятся потребности в движении, демонстрации физической силы, проявлении лидерства, но и воспитываться воля к победе, толерантность, взаимопомощь. В создании Программы военно-патриотического клуба участвовали учителя разных предметов (истории, литературы, физической культуры, изобразительного искусства, музыки), ветераны боевых действий, администрация центра образования, ученики 10-11 классов, родители будущих воспитанников клуба. Совместными усилиями определены основные задачи программы военно-патриотического клуба: уважение к культурному и историческому прошлому России, к нашим славным традициям; создание новой эффективной системы военно-патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у молодёжи верности Отечеству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей; создание механизма, обеспечивающего функционирование системы военно-патриотического воспитания во внеурочной деятельности; пропаганда славных дел старших поколений, формирование чувства гордости за свой народ и старину, воспитание достойных тружеников и защитников Родины.

Однозначным решением всех участников проекта было утверждение структуры и содержательной составляющей занятий, раскрывающих школьникам общечеловеческие и общегражданские ценностные ориентации перестройки и обновления общества, обучающих школьников умениям политического диалога и культурного ведения дискуссии. Для этого выбраны 3 вида проведения занятий: теоретические занятия (изучение теоретических вопросов военной истории, мемуаров, просмотр кинохроники, посещение музеев, встречи с ветеранами боевых действий и др.); практические занятия (общая фи-

зическая подготовка, изучение и отработка техники выполнения приёмов, действий и нормативов, решение стрелковых и других задач с использованием приборов, снаряжения, средств индивидуальной защиты и др.); комплексные занятия (проводятся в форме военно-спортивных игр, соревнований на местности, учебно-полевых сборов). Кодекс военно-патриотического клуба провозглашает общечеловеческие ценности: уважение к своим предкам, любовь и проявление терпимости к своим землякам и другим людям, проживающим на данной территории, желание помогать. Высшим проявлением данного качества является благожелательность ко всем своим соотечественникам, являющимся гражданами государства.

Патриотизм неразрывно сочетается с интернационализмом, чувством общечеловеческой солидарности с народами всех стран. Школа всегда развивала в детях всех народов чувство свободы, единства, равенства и братства. Особое место в нашем клубе уделяется вопросам интернационального воспитания, формирования чувства единства, дружбы, равенства и братства, объединяющего народы. За 5 лет существования клуба в его состав вошли дети и подростки разных национальностей: русские – 64%, татары, узбеки, грузины, украинцы, молдаване, дагестанцы, башкиры – 36%. Ведущее место в процессе становления патриотического и интернационального сознания школьников занимает знание своих исторических корней. На практических занятиях во время 15-ти минутной паузы воспитанники представляют заранее подготовленные сообщения на разные близкие им темы: «След войны в моей семье», «Мои боевые прародители», «Офицеры нашей семьи», «Законы предков – наши традиции» и др. Возрастные рамки воспитанников не ограничиваются. Сейчас в клубе сформировались 3 группы: младшая (10-12 лет), средняя (13-14 лет) и старшая (15-17 лет). Участниками клуба остаются и бывшие выпускники центра образования – ныне студенты московских высших учебных заведений и колледжей. Уже 3 года в клубе занимается несколько девочек.

Большое внимание в деятельности военно-патриотического клуба мы уделяем преемственности поколений. Известный французский просветитель Шарль Монтескье (1689-1755) подчёркивал, что «лучшее средство привить детям любовь к Отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов». Каждый год в феврале мы проводим открытое показательное занятие и приглашаем родителей воспитанников клуба. По отзывам родителей, какие встречи помогают лучше понять подростков, раскрыть новые грани семейного общения.

Большой интерес у воспитанников клуба вызывают обсуждения последних новостей СМИ, разные взгляды членов семьи на происходящие события. Школьники и подростки склонны к собственной оценке событий общественной жизни. Приведём обобщенные ответы воспитанников клуба при обсуждении понятий «патриот» и «не патриот». Младшая и средняя возрастная группа (10-14 лет) – «патриот стремится к дружбе, взаимопониманию людей, гордится за достижения Родины и переживает за неудачи, а не патриот гордится только собой, никому не помогает и делает все только для себя». Старшая возрастная

группа (15-17 лет) – «истинный патриот достойным трудом укрепляет благосостояние и могущество Родины, а не патриот думает только о личном обогащении, ему все равно где он проживает и работает».

Воспитание патриотизма – это целенаправленная и систематическая деятельность военно-патриотического клуба по формированию высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Мнения воспитанников клуба о роли патриотизма в их жизни разнообразны, зависят от социально-бытовых условий, в которых растёт человек, от уровня образованности, от возрастных особенностей восприятия окружающего мира. Приведём некоторые высказывания воспитанников разных групп: 10-12 лет – «если я буду стараться, буду помогать людям, то стану уважаемым человеком – патриотом»; 13-14 лет – «когда я поступаю честно и благородно по отношению к старшим и младшим, я чувствую себя патриотом»; 15-17 лет – «о патриотизме не надо громко говорить, его надо чувствовать в себе».

Опыт работы школы по военно-патриотическому воспитанию обобщался в рамках соревнований, проводимых Департаментом образования города Москвы, окружных семинаров, на методических объединениях учителей истории и ОБЖ школ округа. Мы планируем продолжить работу по военно-патриотическому воспитанию, активнее используя разнообразные формы внеклассной работы. На наш взгляд, следует больше заботиться о том, чтобы школьники, изъявившие желание стать членами военно-патриотического клуба, старательно учились, были физически крепкими, принимали активное участие в общественной жизни и жизни семьи. Система патриотического воспитания в рамках военно-патриотического клуба «Морской пехотинец», созданная в нашем центре образования, реально помогает управлять воспитательным процессом, обеспечивает преемственность в организации и развитии патриотической деятельности школьников, готовит старшеклассников к труду и защите Родины.

Управленческий аспект формирования правовой культуры старшеклассников

***Вострякова Людмила Анатольевна**, директор МОУ гимназия №17, аспирант кафедры педагогики Карельской государственной педагогической академии, г. Петрозаводск, e-mail: katikinas@mail.ru*

Проблемы правовой культуры личности нашли достаточное отражение в работах отечественных исследователей (Е.В. Аграновская, С.С. Алексеев, Н.Н. Вопленко, А.Ф. Гранин, З.Д. Иванова, А.В. Калаев, В.И. Каминская, С.И. Карпушкин, Н.М. Кейзеров, М.В. Кускова, Е.А. Лукашева, А.В. Мицкевич, А.И. Ратинов, В.П. Сальников, М.Б. Смоленский, Л.К. Суворов, В.М. Чхиквадзе и др.). Правовая культура сегодня рассматривается как интегративное качество личности, отражающее систему правовых знаний, ценностных ориентаций на право и правовой деятельной активности, и является

составной частью общей культуры человека. Большинство учёных склоняются к мнению о том, что интерес к праву возрастает в старшем школьном возрасте, когда ведущим видом деятельности становится выработка системы ценностных ориентаций. Сложная структура этого качества предполагает целый комплекс мероприятий по воздействию на интеллект, эмоциональную и деятельностную сферы личности.

Нами был проведён анализ состояния проблемы правового образования в практике общеобразовательных школ города Петрозаводска. В анкетировании приняли участие руководители 16 общеобразовательных школ города Петрозаводска. Анализ полученных результатов позволил нам сделать следующие выводы: в учебных заведениях за последние три года не проводилось научных исследований уровня правовой культуры старшеклассников; в городе отсутствует целевая программа по правовому образованию старшеклассников; по мнению руководителей, несмотря на накопленный опыт по вопросам правового образования, оно остаётся фрагментарным и недостаточно эффективным.

Проведённое нами теоретическое исследование, материалы анализа состояния проблемы в практике образования позволили выделить комплекс педагогических условий, способствующих формированию правовой культуры старшеклассников: направленность образовательного процесса на овладение старшеклассниками деонтическими ценностями; применения принципа партисипативности, позволяющего вовлечь учащихся в соуправление, в совместное решение проблем; использование разнообразных педагогических технологий, средств и организационных форм занятий.

В. Момов вводит понятие «деонтические ценности» как некий вид духовных феноменов, которые удовлетворяют потребности общества в регулировании социальных отношений и поступков людей. Педагогический аспект деонтических ценностей связан с механизмом превращения общественных требований в сознание и поведение человека. Это одна из центральных проблем педагогики. Специфика воздействия норм состоит в сознании их общественной значимости, в активном восприятии их человеком, в выработке системы ценностей и должного отношения. В системе социальных ориентаций и позиций открываются два аспекта: аксиологический, связанный с предпочтительным, заинтересованным отношением личности, с её потребностями, вкусами и стремлениями, и деонтологический, связанный с должным отношением личности, с её правами и обязанностями, проявляются во всех сферах социальной ориентации [2, с.14-16].

Составленная нами модель формирования правовой культуры старшеклассников (подходы, компоненты, критерии, показатели, уровни, этапы) была успешно апробирована в МОУ «Гимназия №17» города Петрозаводска. Процесс реализации модели был направлен на формирование каждого из компонентов правовой культуры старшеклассников (когнитивного, мотивационного, коммуникативного, конативного, рефлексивного). Обращалось внимание как на отдельные личностные проявления (личностная мотивация, присвоенная система ценностей, знания о праве, глубина осознания

происходящего, оценки и самооценки), так и на отражение их взаимосвязи с развитием личности в целом.

На информационно-оценочном этапе для выявления уровня сформированности мотивационного компонента правовой культуры нами проводилась диагностика жизненных ценностей учащихся 10-11 классов с применением методики профессора Ш. Шварца. Профессор Ш. Шварц отобрал ценности, выявленные предшествующими исследователями, затем сгруппировал их в десять типов: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиция, конформность, безопасность [1, с.27]. Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности представляют собой мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в жизни, и существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Первый уровень стабилен и отражает представление человека о том, как нужно поступать. Второй уровень зависим от внешней среды и соотносится с конкретными поступками человека [1, с.34]. Общий объём выборки составил 184 человека. Каждому типу ценностей в соответствии с величиной среднего показателя был присвоен ранг от I до X. Ранги от I до III, присвоенные соответствующим ценностям, рассматриваются как показатель их высокой значимости в этой группе. Результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица1 **Ранговые значения типов ценностей**

на уровне нормативных идеалов		на уровне индивидуальных приоритетов	
Ранговые значения	*Типы ценностей*	*Ранговые значения*	*Типы ценностей*
I	Безопасность	I	Самостоятельность
II	Доброта	II	Стимуляция Гедонизм
III	Гедонизм	III	
IV	Достижения	IV	Безопасность
V	Самостоятельность	V	Доброта
VI	Стимуляция	VI	Достижения
VII	Конформизм	VII	Универсализм
VIII	Универсализм	VIII	Конформизм
IX	Власть	IX	Власть
X	Традиции	X	Традиции

На уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) для обследованной выборки наиболее значимой является такая ценность, как безопасность, мотивационная цель которой – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Далее следует доброта, которая считается производным типом ценностей от потребности в позитивном общении и обеспечении процветания группы, мотивационная цель – сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах.

Любопытно, что на уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) в наибольшей степени проявляются такие типы цен-

ностей как самостоятельность и стимуляция. Можно вести речь о самостоятельности мышления и выбора способов действия, творчестве и исследовательской активности, а также стремлении к новизне и глубоким переживаниям. Следует отметить и тот факт, что гедонизм, мотивационная цель которого определяется как наслаждение или чувственное удовольствие, имеет третий по значимости показатель. По данным исследования наименьшей значимостью обладают такие ценности как традиция, власть, конформность, универсализм.

С целью исследования готовности к соблюдению законов старшеклассникам было предложено ответить на вопрос: «Исходя из своих представлений о правовой культуре, есть ли желание всегда и во всём следовать букве закона?», выбрав варианты ответов. Анализ результатов показал, что: 88 опрошенных (48%) готовы поступать по закону в любой ситуации и требуют правомерного поведения от других; 72 опрошенных (32%) считают, что «закон можно нарушить, если это не повредит другим»; 18 (15%) опрошенных считают, что «умный» человек всегда найдёт способ обойти закон; 6 опрошенных (5%) уверены, что «в нашей стране не обойти закон невозможно».

Ведущей организационной формой правового образования в гимназии стал правовой клуб «Честь имею!». Клуб мы рассматриваем как сообщество учащихся, педагогов, родителей и особую организацию деятельности и общения, при которой существенное внимание уделено практико-ориентированным вопросам. Новизна выбранной нами формы воспитательной работы в формате правового клуба как раз и заключается в практическом освоении правовых ценностей. Клубный тип объединения предоставляет его участникам большую вариативность выбора. Здесь нет строго заданной программы, пропуск части которой, как правило, влечёт за собой невозможность продолжения участия в объединении.

Проведённый среди учащихся опрос показал, что гимназисты выбрали именно клубные занятия потому, что они удовлетворяют некоторые особые их потребности: в общении (89%), во всестороннем развитии (38%), в самостоятельности (82%), самореализации (89%), творчестве (77%) и просто в положительных эмоциях (98%). «Мне важно получить новый заряд энергии после насыщенного учебного процесса» (Кристина Т., ученица 10 класса). «Отправляясь в клуб, я иду не просто на очередное внеклассное мероприятие, я направляются к людям своих интересов» (Андрей С., ученик 10 класса), «тема занятий меня увлекает, позволяет расширить самостоятельность» (Александра К., ученица 10 класса).

Список литературы

1. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

2. Момов, В. Человек. Мораль. Воспитание. – М.: Прогресс, 1975. – 126 с.

Управление воспитанием культуры межнационального общения в школе

***Штатов Алексей Юрьевич**, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево, e-mail: shtatovaleksejj@rambler.ru*

Прежде, чем обратиться к вопросу об управлении воспитанием культуры межнационального общения в школе, необходимо непосредственно рассмотреть такие понятия, как «толерантность» и «культура межнационального общения». Эти понятия неразрывно связаны между собой.

Межкультурная коммуникация подразумевает межличностное общение представителей разных культур, а также культурные контакты. В процессе межличностного общения представителей различных культур происходит обогащение национального самосознания. Из более развитых обществ в менее развитые проникают элементы культуры, которые могут содействовать сокращению исторического пути народов в процессе культурных контактов.

Т.Н. Ломтева выделяет пять основных направлений взаимозависимости, взаимопроникновения культур: развитие технологий, глобализация экономики, интенсивные миграционные процессы, мультикультурность, распад нации – государства [1, с.54].

Следовательно, знание этой совокупности направлений взаимозависимости культур позволяет осознавать решающую роль владения компетенцией межкультурного общения в условиях жизни во взаимозависимом мире, когда человек должен демонстрировать терпимость к культурным различиям и взаимоуважение культур как признак цивилизованного общения на кросснациональном уровне.

Таким образом, межкультурная коммуникация – это процесс общения и обмена информацией между различными культурами и представителями данных культур с целью постижения глобализационных процессов в мире, понимание и принятие иных культурных ценностей и адекватного положения в иной культуре.

Как отмечают Е.И. Шлягина и И.М. Карлинская, главенствующее положение в межкультурной коммуникации занимает именно культура межнационального общения представителей различных этнонациональных общностей, где определяющим фактором является этническая толерантность личности [3, с. 20].

Этническая толерантность понимается как сложное установочное образование личности. Она выражается в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям. В соответствии с Декларацией принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО в 1995 году, толерантность определяется как ценность и норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всем индивидам гражданского общества; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов;

готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям и верованиям.

Следует обратить внимание, что этническая толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора тогда, когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и, в известном смысле, возникает в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп. Этническая толерантность личности не может изучаться изолированно от процессов этнической идентификации, так как все этнопсихологические феномены являются гранями одного целостного явления – этнической вариативности личности.

История знает много примеров, когда доведённые до отчаяния ухудшением жизненных условий, народные массы направляли свой гнев против инородцев, полагая, что от них исходят все беды и невзгоды. Что-то подобное происходит в обществе и сегодня, когда у части населения нашей страны формируется негативное отношение к мигрантам, жителям бывших союзных республик, приезжающих на постоянное или временное место жительства. Крайние экстремистские группировки, состоящие в основном из молодёжи, объединяются в националистские организации, активизируя свою деятельность против представителей иных национальностей.

Заметим, что недостаток знаний о других народах, равно как и устойчивые национальные стереотипы в обществе, определяет конкретные ситуации в межличностных отношениях, вызывающие неудовлетворенность людей, которая переносится на национальную почву. В жизни мирового сообщества одним из наиболее значительных, отвечающих сложным процессам международного межконфессионального и культурного общения народов, является понятие толерантности. Сама же толерантность стала своеобразным велением времени, стратегии и тактики межличностных, общественных и международных отношений.

Следует отметить, что самой уязвимой сферой межчеловеческих отношений в трансформирующемся поликультурном обществе является сфера отношений между различными этническими группами. Именно в эту область в первую очередь проецируются экономические, социальные и политические проблемы. Они приобретают этнический характер и доставляют обществу немало хлопот. Школа как раз и является той лакмусовой бумажкой, которая в первую очередь реагирует на подобного рода обстоятельства, и в которой как раз и происходит управление формированием и развитием толерантности.

Мир детства и юности – психологически сложный и серьёзный этап становления человеческой личности. Заложенные именно в этом возрасте мировоззренческие установки сохраняются длительное время, иной раз и до конца жизни. Этническая нетерпимость – реально значимая форма прояв-

лений кризисных трансформаций этнической идентичности. Известно, что проблемы, связанные с формированием идентичности, – ключевые для подросткового возраста. Нередко в детской и подростковой среде может звучать оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, присутствуют негативные убеждения, стереотипы поведения.

Поэтому перед школой встают актуальные воспитательно-образовательные задачи воспитания нового поколения, социально активных членов общества, достойных продолжателей традиций предшествующих поколений, преемников духовной культуры народа и, вместе с тем, равноправных и свободных от всяких национальных предвзятостей граждан.

В связи с этим появляются нормативные акты, отображающие государственный заказ на воспитание в личности культуры межнационального общения. В Конституции Российской Федерации отмечается необходимость обеспечения разработки программ и курсов, способствующих воспитанию культуры межнационального общения, ознакомлению детей, молодёжи, населения с духовным богатством народов России, и их внедрение в систему дошкольного воспитания, среднего и высшего образования, повышения квалификации кадров, а также в систему обучения в воинских частях и подразделениях.

Считаем необходимым определение основных теоретических требований к управлению воспитанием толерантности.

Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано, вместе с тем, обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Этим задачам как нельзя лучше отвечает процесс этнопедагогизации средней школы, в ходе которой оптимально решаются задачи кросскультурного образования, формирования культуры межнациональных отношений, воспитания межэтнической толерантности.

Сравнительно-сопоставительное рассмотрение народно-педагогических знаний разных народов исключает навязывание тех или иных ценностей, межнациональную неприязнь, способствует не только выявлению общности духовных истоков разных этносов, но и наглядно иллюстрирует, что именно в диалоге культур проявляется духовность этноса, его гуманистические ценности. Такие знания позволяют привести учащихся к пониманию взаимосвязи национальных духовных культур, умению мыслить аналитически, сопоставляя категории «частного» и «общего», взаимосвязи «национального» и «межнационального», что способствует принятию общегуманистической позиции.

Кроме того, необходимо отметить, что большая часть различных этнофобий имеет корни в негативной оценке своей этнической группы. Именно отсутствие позитивной оценки своего этноса и переживания национального комплекса неполноценности приводят к тому, что срабатывает психологическая защита, и люди обрушиваются на другие народы, обвиняя их во всех смертных грехах. Таким образом, формирование позитивной оценки своей этнической

группы является одной из основных составляющих, направленных на формирование здоровой межэтнической обстановки.

Таким образом, система образования призвана скорректировать негативные проявления разного рода, создать условия для формирования и распространения тех ценностных ориентиров, которые предпочтительны как для личности, так и для общества.

Нам близка позиция Т.Г. Стефаненко, которая считает, что в условиях многонационального государства одной из задач управления системой образования является целенаправленное формирование норм и эталонов, отражающих специфику социально-исторического опыта жизни народов, привитие навыков межнационального общения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, развитие интереса к историко-культурному наследию народов. Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование нашего времени. И здесь на первый план выходит проблема толерантности в межэтнических и социальных отношениях. Толерантность должна стать культурной нормой поведения в обществе [2]. Вполне очевидно, что эту работу необходимо начинать уже в дошкольных учреждениях, которые являются одними из первых институтов социализации, и продолжать далее уже в школах.

Однако, практика показывает, что управление воспитанием толерантности в современной школе не в полной мере соответствует вышеупомянутым требованиям.

Школы, как правило, имеют в своем плане один-два межкультурных праздника с песнями, танцами и традиционными блюдами стран, откуда эмигрировали родители их обучающихся. Эти образовательные учреждения не могут претендовать на то, что в их стенах обосновалось межкультурное образование. Культура – не только еда, одежда и песни. Это и образ мыслей, и быт, и способы общения.

Следовательно, можно предложить следующие требования к управлению воспитанием толерантности. Считаем необходимой разработку системы взаимодействия школы и семьи по проблеме формирования культуры межнационального общения, так как семья, наравне со школой, является одним из основных институтов социализации. Именно в семье закладывается фундамент нравственных и идеологических убеждений ребёнка. Воспитание толерантности необходимо начинать ещё в дошкольном возрасте, а затем развивать на всех этапах обучения в школе, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Управление воспитанием толерантности должно происходить путём диалога, сотрудничества обучающей и обучаемой сторон, активности и самостоятельности учащихся, гуманизации процесса образования, опоры воспитания на формирование положительных нравственных и идеологических взглядов у школьников. Учебная и воспитательная работа в рамках решения указанной проблемы должна представлять собой целостную систему взаимосвязанных между собой форм, методов и средств, пронизывающих весь образовательный процесс.

И, самое главное, для осуществления воспитательной работы по формированию у школьников культуры межнациональных отношений, учителю необходимо хорошо осмыслить сущность этого сложнейшего процесса, он должен быть готов к передаче ученикам личного опыта формирования толерантных качеств личности.

Список литературы

1. Ломтева, Т.Н. Базовые концепции межкультурной коммуникации. – Ставрополь, 1999.

2. Стефаненко, Т.Г. Этническая социализация подростка / Т.Г. Стефаненко, Е.П. Белинская. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.

3. Шлягина, Е.И. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения / Е.И. Шлягина, И.М. Карлинская // Психология общения: проблемы и перспективы. – 2000.

Виктимное поведение школьников и пути профилактики

***Сарафанова Людмила Владимировна**, ассистент кафедры педагогики, психологии и методик дошкольного и начального обучения Мичуринского государственного педагогического института, г. Мичуринск*

Социально-экономические и политические преобразования в России при множестве положительных сторон привели к возникновению огромного количества непредвиденных ситуаций, катастроф, росту преступности. Личность оказалась неготовой в них ориентироваться и становится их жертвой. В качестве одной из причин данного негативного явления отмечается возрастание виктимности, как специфического сплава личностных качеств. В последнее десятилетие ярко обозначилась проблема виктимности поведения школьников, особенно подростков, как наиболее уязвимой возрастной группы в связи с активизацией многообразия их деятельности.

Проблема виктимности поведения личности наиболее пристально рассматривается в отечественной юриспруденции, криминологии, социологии и психологии более тридцати лет (Алауханов Э., 2008; Ривман Д.В., 2000; Сафиуллин Н.Х., 1995; Антонян Ю.М., 1990; Полубинский В.И., 2001; Репецкая А.Л., 1994; Рыбальская В.Я., 1994 и др.). Несмотря на очевидность того, что факторы возникновения и развития виктимности поведения личности находятся в системе воспитания, в российской психолого-педагогической науке теоретических и экспериментальных исследований по проблеме виктимного поведения личности крайне мало. Единичные работы посвящены изучению психологических особенностей детей и взрослых на криминологическом и судебно-психиатрическом материале. При этом исследователи обращают внимание на проблемы генезиса виктимного поведения, системы факторов, детерминирующих его возникновение, особенности проявления виктимного поведения подростков, ставших жертвой криминальной ситуации.

В исследовании педагогического аспекта виктимности поведения школьников мы опираемся на материалы виктимологии, как междисциплинарной области знаний, занимающейся изучением жертвы и всех связанных с ней теоретических и практических аспектов. Виктимность личности рассматривается как её повышенная предрасположенность становиться жертвой различных отрица-

тельных факторов: несчастных случаев, стихийных бедствий, катастроф, преступлений. При этом преступник, жертва и ситуация образуют единую динамическую систему.

Результаты анализа различных подходов к пониманию виктимности личности (Л.В. Франк, 1971; В.И. Полубинский, 1977, 1979, 1980; В.П. Коновалов, 1982; В.Я. Рыбальская, 1983, 1984; А.Л. Ситковский, 1998; Д.В. Ривман, В. Устинов, 1998, 2000; А.В. Туляков, 2000; М.П. Чичерина, 2001 и другие) позволяют различать как общую виктимность, зависящую от социальных ролевых и гендерных характеристик жертвы, так и специфическую виктимность, реализующуюся в установках, свойствах, атрибуциях личности. Виктимность поведения рассматривается как умышленное или неосторожное создание или попадание в ситуации, в которой личность становится потенциальной жертвой тех или иных обстоятельств, провоцирует противоправное действие против себя своим неадекватным поведением.

Рост преступлений в отношении детей в последнее время диктует необходимость более пристально рассматривать педагогический аспект проблемы. (Е.В. Бронякина, А.В. Мудрик, В.А. Ситаров и другие). Если виктимность является внутренним качеством личности-жертвы, проявляющимся при определённых условиях в виде виктимного поведения, которое способствует совершению в отношении неё противоправных действий, то педагогический аспект проблемы должен содержать систему его профилактики. Виктимность, как неблагоприятная совокупность качества личности, формируется в процессе воспитания, а точнее – в результате его отсутствия в современном обществе, школе и семье. В целом педагогическое исследование личности ребёнка как потенциальной жертвы неблагоприятных условий заключается в том, чтобы научить школьника ориентироваться в неожиданных, сложных системах отношений и ситуаций, неблагоприятных условий социализации в результате которых он поневоле оказывается жертвой.

В исследованиях по проблеме есть точка зрения, что виктимное поведение личности детерминировано наличием определённых виктимных предрасположенностей. Для большинства потерпевших детей то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не является случайным. Оно подготовлено наличием виктимности, как индивидуального свойства личности, которое организует их поведение. В определённой ситуации «виктимальный потенциал» переходит в «виктимальный детерминизм» (B. Mendelsohn, 1954; Ю.Л. Метелица, 1990). По Д.В. Ривману (2002) «индивидуальная виктимность» – это обусловленное наличием преступности состояние уязвимости отдельного лица, выражающееся в объективно присущей человеку способности стать жертвой преступления.

Проявление виктимности личности часто связано с возрастом, жизненным опытом, условиями воспитания, что обосновывает необходимость акцентировать внимание в рамках предупредительной профилактической педагогической работы. Организация педагогического сопровождения виктимного ребёнка заключается в разработке системы выявления виктимных детей, формировании

умений распознавать и критически оценивать обстоятельства и проблемы, находить правильный путь их решения через формирование умения прогнозировать и адекватно ориентироваться в сложившихся ситуациях на основе доброжелательности к окружающим, самооценки, понимания смысла жизни, своего назначения в ней.

В современном обществе резко возросло количество виктимных детей, которые испытывают затруднения в адекватной ориентации в сложных изменяющихся обстоятельствах и часто попадают в неприятные, а порой и трагические ситуации. Виктимные школьники медленнее реагируют на обращения и воздействие взрослых, менее гибки к положительному и более к негативному влиянию окружающей среды, малокритичны, часто рискованны, самонадеянны, очень трудно усваивают положительный опыт поведения и действий, так как, как правило, они его в своей жизни не имели. Виктимного школьника отличает неумение управлять собой. Наблюдения показывают, что виктимные школьники имеют трудности во взаимоотношениях с окружающими людьми, поверхностность чувств, привычку жить по указке, проявление грубого нарушения дисциплины (вызывающее поведение, безответственное отношение к себе и окружающим, необдуманность поступков, малая занятость, что может привести к воровству, бродяжничеству и пр.). Виктимные школьники являются потенциальными участниками асоциальных группировок и объединений, что представляет серьёзное препятствие для позитивного развития общества.

Виктимность, как качество личности, формируется в детстве, и её предотвращение зависит от раннего выявления предрасположенности ребёнка стать потенциально или латентно жертвой неблагоприятных обстоятельств. В числе разнообразных, взаимосвязанных между собой факторов, влияющих на виктимизацию детей, выделяются: индивидуальный фактор (действует на уровне психобиологических предпосылок поведения, затрудняющих социальную адаптацию ребёнка); психолого-педагогический фактор (проявляется в дефектах школьного и семейного воспитания); социально-психологический фактор (раскрывает неблагоприятные особенности взаимодействия ребёнка со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебном коллективе); личностный фактор (прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении ребёнка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, а также саморегулирование своего поведения); социальный фактор (определяется социальными и социально-экономическими условиями общества).

Младший школьный и подростковый возраст является наиболее сенситивным для профилактики и предотвращения виктимизации и требует повышенного внимания взрослых – родителей и педагогов. Виктимность корректируется педагогическими условиями, которые должны повлиять в одних случаях предупредительно-профилактически, в других – коррекционно. Рассматривая условия, в которых происходит развитие школьника и проявляется виктимное поведение, выделяется совокупностью взаимодейст-

вующих внутренних и внешних факторов. К ним относятся: система требований, предъявляемых к ребёнку на определённом этапе развития; отношения с учителями, родителями и сверстниками; знания и деятельность, которыми он овладевает; способы усвоения получаемых знаний; особенности физического и психического развития и др. Совершенно естественно, что одни и те же элементы среды влияют на каждого ребёнка по-разному и именно специфика внешних и внутренних условий определяет вероятность виктимизации.

Для младшего школьника и подростка значимы примеры поведения окружающих людей. В этом возрасте пример учителя часто является для ребёнка основополагающим фактором обучения способам поведения, предполагающим соблюдение нравственных норм. Особенно важна для ребёнка функция учителя как арбитра, поскольку именно его оценки и отношения задают направления успешности в деятельности, обусловливают поступки детей. Младший школьный и подростковый возраст является наиболее сенситивным для профилактики и предотвращения виктимизации и требует повышенного внимания взрослых – родителей и педагогов. При условии, что их воздействие однонаправлено и позитивно – виктимность будет снижаться. К сожалению, в современном обществе утрачено продуктивное сотрудничество школы, семьи и общества.

Ключевым моментом в профилактике виктимного поведения школьников является целенаправленное педагогическое руководство. Подконтрольным должен быть процесс принятия решений и, что особенно важно, постановка целей. Возникающая эмоциональная окраска усиливает или ослабляет мотивы деятельности, влияет на самооценку и уровень притязаний, усиливает самоконтроль. Отсутствие корректировки приводит к снижению мотивации деятельности детей и стрессу. Накопление стрессовых ситуаций у школьника со временем либо приводит к проблемам, либо помогает обрести гибкость, что зависит от его умения противостоять трудностям.

Поскольку виктимные школьники находятся в развитии, многое можно изменить в них самих, в особенностях их поведения, мировоззрения, ценностных ориентаций. Однако изменение ребёнка – очень сложный и длительный процесс, требующий особых знаний, владения специфическими приёмами и методами работы, умения проводить разного вида реабилитационные программы, строить работу совместно со многими специалистами. Задача педагогов выявлять детей, имеющих предрасположенность к виктимности и оказывать им педагогическую помощь средствами реализации профилактической программы. Педагогика поддержки как метод работы с детьми, склонными к виктимности, направлена на то, чтобы не допускать или педагогически грамотно исправлять распространённый сегодня недостаток, называемый виктимностью.

Педагог зачастую является первым профессионалом, которому приходится сталкиваться с виктимным поведением школьников, как правило, сформированным в результате бесконтрольного анализа социальных и межличностных отношений и незамеченным в семье. Однако беседы с учителями показали, что

далеко не все чётко представляют сущность виктимности личности и пути предотвращения предпосылок формирования виктимного поведения школьников, особенности взаимодействия с ним, их родителями и окружением. Безусловно, реализация данного направления воспитания требует специальной подготовки педагогов к организации и целенаправленной деятельности, осуществляемой в воспитательной системе школы и учитывающей специфику возрастных групп школьников.

В рамках повышения квалификации педагогам необходим спецкурс, содержание которого поможет рассмотреть природу виктимного поведения, осмыслить его как виктимную деформацию личности. Педагогу необходимо дифференцировать содержание понятий «виктимность» и «виктимное поведение»; получить новую информацию по комплексу вопросов, непосредственно связанных с особенностями возникновения и проявления виктимного потенциала подростка через модели поведения; исследовать комплекс факторов психо-физиологического, индивидуально-психологического и социо-психологического генезиса, способствующих возникновению виктимного поведения подростка; обозначить предметное взаимодействие с семьей виктимного школьника, как системообразующим фактором виктимизации; разработать программу педагогического сопровождения и поддержки виктимных школьников и программу профилактики возникновения данного опасного для личности и общества явления для работы с различными возрастными группами и семьями школьников.

Работа педагога с виктимной личностью, как правило, индивидуальна, так как каждая личность проявляется виктимно, но по разному типу поведенческих характеристик. Часто виктимный подросток проявляется агрессивно, что связано с сознательным пренебрежением норм и правил. Встречается виктимное проявление школьников на сознательно-инициативном уровне – осознаётся, что нельзя, но совершается действие по разным причинам: назло, чтоб заметили, в отместку и т.д.; Есть также виктимные школьники, неумеющие критически оценить ситуацию и роль своего поведения в ней. Выделенные и другие типы виктимных школьников имеют в основе один ведущий параметр – отклоняющееся поведение, проявляющееся в виктимогенной ситуации. Педагогам следует направить усилия на предупреждение неосторожности, неоправданной рискованности, развязности и других проявлений, как способствующих созданию виктимогенной ситуации, а в некоторых случаях – преступления.

Социальные реалии таковы, что виктимогенные ситуации возникают и создаются в жизни школьников постоянно. Педагогу необходимо разработать систему превентивных мероприятий, направленных на формирование адаптивных способов взаимодействия со средой, уменьшающих риск виктимизации личности. Педагогам следует владеть технологиям обучения решению проблем с помощью совокупности поведенческих актов – поведенческих алгоритмов. Однако конкретные ситуации различаются между собой по целому ряду признаков, отличаются друг от друга и лица, формирующие такие ситуации, поэтому готовых рецептов достойного выхода быть не может. При этом анализ

аналогичных ситуаций позволит школьнику выбрать оптимальное решение, адекватное ситуации и её участникам.

В первую очередь, внимание педагогов должно быть сосредоточено на формировании определённых социальных установок школьников, которые реализуются посредством общения, внимания, понимания, т.е. педагогической поддержки. Педагогика поддержки – это деятельность педагога, которая существенно не отличается от привычных методов обучения и воспитания, но необходимо дополняет их. Общая задача педагогической поддержки – помочь ребенку найти правильный путь в жизни, поставить социально значимые цели, мотивировать активную деятельность, применяя тактику «помощи», «взаимодействия», «содействия» и «защиты».

«Тактика защиты»: ребёнок не должен становиться жертвой обстоятельств. Здесь педагог выстраивает свою работу так, чтобы обеспечить ребёнка пространством, где нет угрозы его достоинству и где он открыто и всецело может взаимодействовать с педагогом.

«Тактика помощи»: ребёнок может сам справиться со всеми заданиями, ситуациями в жизни. Но именно здесь ему надо помочь разблокировать собственную активность. Ведь ребёнок привык ориентироваться на авторитет старших (родителей, педагогов), а страх перед неудачами может замкнуть и снизить самооценку и веру в себя.

«Тактика взаимодействия»: это полная свобода и ответственность за самого себя. Здесь педагог создаёт условия, в которых ребёнок сам ищет пути решения жизненных проблем и ситуаций. При этом педагог не вмешивается в процесс, а лишь корректирует его с помощью логических задач.

«Тактика содействия»: при этой тактике работы ребёнок всегда имеет объективную возможность выбирать и становиться объектом выбора. При этом педагог помогает ребёнку увидеть диапазон своих возможностей и раскрыть свой потенциал, преодолевая страх перед неизвестным.

Педагогическая помощь основывается на том, что учитель помогает ребёнку переживать, совместно проживать негативный этап в его жизни. Но при этом постоянно давать понять, что ученик способен к самообразованию и самореализации. Педагог должен знать пути реализации внутренних источников роста ребёнка. Это искренность, естественность в выражении своих чувств, умение быть самим собой по отношению к детям. Тёплая забота, восприятие ребёнка таким, какой он есть, уважение к ребёнку как к личности, умение взглянуть на ребёнка с его собственной точки зрения, контакт с миром чувственного опыта ребёнка.

Овладев основами педагогической виктимологии педагог сможет вовремя обнаружить и помочь разрешить сложную ситуацию, тем самым избавить от шага к потенциальной виктимности. Предупредительные методики более эффективны, так как они учат избегать или предотвращать опасность. Школьник должен чувствовать поддержку педагога, доверять ему и обращаться за помощью. Сегодняшняя дистанция между учителем и учеником не позволяет видеть в учителе защитника. В случае искренних и доброжелательных отноше-

ний учитель-ученик может работать система педагогической «адвокатуры», т.е. школьник обращается к педагогу, зная, что он защитит его от негативных обстоятельств, смягчит их, избавит от страхов, сомнений, переживаний и т.п.

Сегодняшний школьник развивается в сложных социальных условиях. Многие претерпевают запреты и угрозы со стороны тех, кто объективно более силен (взрослые, старшие дети, лидирующие сверстники). При этом запреты и угрозы носят агрессивный характер, делая ребёнка вечно виноватым, а в конечном счете – изгоем. Так же требования со стороны «сильных» влекут слом воли ребёнка, запрет быть самим собой, угрозы здоровью и жизни ребёнка. Любая угроза, реальная или мнимая, требует от педагога деятельности по защите. И если при реальной угрозе педагог выбирает тактику защиты, то при мнимой – тактику помощи. Ведь страх очень опасен для нормального развития, он блокирует активность и силы ребёнка. Дети, живущие с чувством страха, могут быть пассивными и робкими, но нередко они неоправданно агрессивны и защищаются даже тогда, когда им ничего не угрожает. Именно из таких детей в последствии вырастают социально-опасные люди.

Одному педагогу решение такой сложной проблемы не под силу. Усилия педагогов, школьников и родителей в профилактике виктимного поведения школьников будут наиболее успешными при поддержке комплексом социальных, экономических, политических, идеологических, государственно-правовых, нравственных, культурологических, педагогических, организационных, технических средств и методов воздействия по программе, объединяющей усилия всех социальных институтов в целях предотвращения дальнейшей виктимизации граждан России завтрашнего дня.

Портрет школьного омбудсмена

***Машина Екатерина Борисовна**, заместитель директора по УВР 2-3 ступени ННОУСО школы «Классика» ЮАО, г. Москва, e-mail: mashinak@mail.ru*

Становление правового гражданского общества с его ориентацией на уважение прав и свобод граждан существенно зависит от системы образования, его целевых приоритетов, его содержания, системы отношений, складывающихся в образовательных учреждениях. Целостный опыт гражданского поведения, реализации демократических свобод, правового гражданского сознания человек получает в первую очередь в образовательном учреждении, отражающем в определённом смысле модель демократического общества. Представляется естественным освоение такого опыта через систему гражданско-правового образования, через правовое воспитание, через развитие правовой культуры и становление социокультурной, правовой компетентности личности. Лишь образование, отвечающее на вопросы, что такое права человека, демократия, ответственность и толерантность, и как следствие взаимопонимание и сотрудничество, мир и свобода, может считаться сегодня соответствующим требованиям времени.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» провозглашены принципы государственной политики в области образования: «гуманистический ха-

рактер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека…» [2, с. 7]. Этим самым данный стратегический документ подтвердил приоритеты России, связанные с процессами построения правового государства.

Общество должно создать условия для знакомства каждого с основными правами и обязанностями, научить реализовывать и защищать в рамках закона, подготовить к самостоятельному решению жизненно важных правовых проблем. Ещё русский философ И.А. Ильин справедливо подчёркивал, что «нет человека без правосознания, но есть множество людей с пренебрежённым, запущенным, уродливым или даже одичавшим правосознанием» [3, с. 86].

Признание естественных прав человека, обновление законодательства требует изменения подходов к формированию правовой культуры учащихся.

Правовая культура – это сложное качество личности, включающее в себя, ценностный, деятельностный, когнитивный компоненты и характеризующееся определённым уровнем владения системой правовых знаний, умений, навыков, чувств, убеждений, ценностей, правовой деятельностью.

Школа как институт образования является ещё и местом становления гражданина России. Именно здесь во многом даются те знания, формируются те ценности, прививаются те привычки, которые реализует на протяжении всей жизни человек. В связи с этим чрезвычайно важна та среда и, в частности, правовая, которая создаётся и культивируется в отдельно взятом образовательном учреждении. Дух уважения к правам ребёнка и взрослого, уважение к закону как таковому, толерантность и сотрудничество в процессе школьной жизни способны стать образцом гражданского и социального бытия в государстве в целом. Принимая и разделяя ценности правового образа жизни школы, учащийся становится её (школы) гражданином и патриотом, а через это и гражданином и патриотом Российской Федерации.

Уровень развития правовой культуры учащихся может повыситься при создании целостной системы формирования правовой культуры учащихся, одним из элементов которой является деятельность школьного омбудсмена.

Согласно Большому Энциклопедическому Словарю «омбудсмен в некоторых государствах – должностное лицо, на которое возлагаются функции контроля за соблюдением законных прав и интересов граждан в деятельности органов исполнительной власти и должностных лиц» [1].

Официальным основателем правового института омбудсмена является Швеция. Очень быстро практика привела к тому, что омбудсмен, с одной стороны, неофициальное лицо, но с другой – человек, уполномоченный общиной, вызывающий доверие у окружающих и способный не только решить вопросы между своими, но и обратиться от имени общины в другие инстанции.

Институт омбудсмена, сформировался в рамках европейской правовой традиции и существует сегодня во многих странах мира. Законом города Москвы от 3 октября 2001 года № 43 «Об уполномоченном по правам ребёнка в городе Москве» учреждён новый государственный орган, создан демократи-

ческий правовой институт. Основной функцией, которого является защита прав, свобод и законных интересов ребёнка. В настоящее время его возглавляет Е.А. Бунимович. Правовой институт омбудсмена принадлежит в равной мере государству и гражданскому обществу, поскольку он разрешает конфликты государственных и индивидуальных интересов. Как социальный институт гражданского общества омбудсмен восстанавливает баланс «сил» государства и общества в области защиты прав и свобод граждан. Его посредническая миссия находит отражение в титулах, присваиваемых омбудсмену в различных странах: Народный защитник, Публичный защитник, Посредник. Он оказывает помощь гражданам, побуждая различные институты государства выполнять обязанности в отношении членов гражданского общества.

Но, к сожалению, государственные структуры не могут в полной мере отслеживать положение дел в школе. «Служба уполномоченного по правам ребенка в Москве занимается экстренными случаями и не может охватить всех детей», – заявил Е.А. Бунимович, поэтому хотелось бы выстроить сеть, доступную каждому ребёнку. И правозащитники должны находиться в школе – ребёнок не пойдет жаловаться в управу или куда-либо ещё».

Управление образования Южного округа в 2002-2003 учебном году приступило к реализации экспериментального проекта «Учреждение института уполномоченного по правам в школе», конечной целью которого является формирование правового пространства в школе и избрание Уполномоченного по правам участников образовательного процесса (омбудсмена).

Воспитание школьника во многом зависит от личности омбудсмена, его общей правовой культуры, его педагогического мастерства, его ценностной зрелости. Выполнить сложнейшую задачу формирования правовой культуры школьников могут лишь те педагоги, которые сами обладают глубокими разносторонними знаниями, правовой культурой, умеют не только разъяснить школьникам права и свободы личности, но и научить пользоваться ими. Педагог-омбудсмен, видя в ребёнке, прежде всего, личность, обладающую правом на справедливость, помощь, заботу, правовую защиту, может стать для него истинным защитником в различных жизненных ситуациях.

Особое значение имеет стиль взаимодействия между школьным омбудсменом и учеником. Приоритетным выбором является демократический стиль взаимоотношений, при котором омбудсмен и ребёнок выступают равноправными партнёрами. Разница между ними состоит лишь в том, что ребёнок учится осваивать правовое пространство, а омбудсмен его целенаправленно строит. Ребёнок может ошибаться, а омбудсмен учит его рефлексировать, видеть, анализировать собственные поступки, обнаруживать ошибки и стараться их исправлять. Несомненно, что ценностной доминантой личности омбудсмена должны быть такие духовные ценности, как любовь, свобода, совесть, вера, ответственность.

Для успешного осуществления процесса формирования правовой культуры учащегося, омбудсмен должен знать: права и обязанности всех участников образовательного процесса; современные тенденции и технологии обучения

праву; закономерности и особенности формирования правовых понятий, представлений у школьников с учётом их возрастных, индивидуально-психологических особенностей, уровня правовой воспитанности; эффективные формы и методы совместной работы в данном направлении.

В своей деятельности омбудсмен руководствуется международными актами по правам человека, Конституцией РФ, Законом об образовании, Уставом школы, Правилами школьной жизни и собственной совестью. Большое значение имеют организационные умения омбудсмена: организация различных видов деятельности, умение привлечь других педагогов, родителей, умение регулировать и контролировать данную работу в соответствии с задачами данного вида деятельности.

Однако для современной школы перечисленного явно недостаточно. Большая сложность заключается в том, что правовая информация часто изменяется, отменяются одни законы, принимаются другие, вносятся поправки и изменения в действующее законодательство. В связи с этим одним из обязательных требований к омбудсмену является способность отслеживания новой правовой информации с использованием новых информационных технологий: использование правовых баз данных «Консультант плюс», «Гарант», «Кодекс», общероссийской сети распространения правовой информации, официальных периодических печатных источников, юридической информации и др.

В современной школе применение любого метода, выбранного омбудсменом, должно основываться на демократических ценностях, таких как: соблюдение прав человека, мирное разрешение конфликтов, а также предпочтение следует отдавать методам, которые влияют на формирование личности каждого учащегося, т.е. они должны быть личностно-ориентированными. Оптимальные условия для достижения этих целей создают ролевые и деловые игры, дискуссии, диспуты, внедрённые и адаптированные в образовательный процесс.

Одним из интенсивных методов правовой практики является создание проектов, способствующих формированию правовой культуры, повышению правовой осведомлённости и правового сознания учащихся. Это приводит к формированию толерантности и историко-патриотического мировоззрения, проявлению продуктивных лидерских качеств, имеющих общественно-полезную направленность.

В отличие от уроков, здесь нет жёсткого ограничения во времени, места приложения сил. Здесь возможна живая практика с настоящими значимыми результатами, реально влияющими на действительность. Правовые проекты дают учащимся возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе уроков, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, семьи, учителя, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, края, наконец, страны в целом. В ходе реализации проектов учащиеся активно используют свои знания, общаются и сотрудничают друг с другом.

Одним из интенсивных методов практики является участие школьников в различных благотворительных обществах, акциях, которые имеют опыт успешной работы за права и достоинства человека.

В основе деятельности уполномоченного по правам участников образовательного процесса лежат следующие принципы: «Институт уполномоченного не является ни законодательным, ни исполнительным, ни судебным органом и не заменяет их; уполномоченный независим, неподотчётен при осуществлении своих полномочий другим органам и должностным лицам; его деятельность не отменяет и не влечёт пересмотра компетенции других органов; для его деятельности характерны методы убеждения, гласности, критики и авторитета; исполняет свои функции неформально, используя простые и доступные способы деятельности; приоритетным направлением в деятельности омбудсмена является защита прав детей; активно сотрудничает с администрацией образовательного учреждения; активно работает со СМИ, обобщает результаты своей деятельности в специальных ежегодных докладах на заседаниях органов школьного самоуправления» [6, с. 6]; омбудсмен должен моментально реагировать на поступившие к нему обращения и сам выявлять случаи нарушения прав детей; вести просветительскую работу среди учащихся, учителей и родителей по разъяснению, пропаганде прав и свобод ребёнка; способствовать формированию толерантного отношения между участниками образовательного процесса; омбудсмен должен уметь вести диалог, искать компромиссные решения, уважительно относится к чужому мнению.

Анализ функций и принципов деятельности школьных омбудсменов позволяет сделать вывод, что наличие подобного института способствует формированию правовой культуры учащихся, созданию демократической атмосферы в современной школе, где гарантирована свобода выражения всех участников образовательного процесса, где главенствует честность и справедливость.

Список литературы

1. Большая юридическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Адрес: http://www.encyclopedia.ru/internet/bryue.html.

2. Закон РФ «Об образовании» (гл.1 ст.2): текст с изм. и доп. на 2009 год. – М.: Эксмо, 2009. – 96 с.

3. Ильин, И.А. Теория права и государства. – М.: «Зерцало», 2003. – 86 с.

4. Конституция Российской Федерации (гл.1, ст.1.). Официальный текст. – Гарболово: Издательский Дом А. Громова, 2005. – 32 с.

5. Неповиннова, Л.М. Концепция института уполномоченного по правам участников образовательного процесса. – М.: Генжер, 2006. – 35 с.

6. Петренко, В. Школу потеснят в правах [Электронный ресурс] // «Газета. ru». – 2008. – 12 февраля. Адрес: http://www.gazeta.ru/social/2008/02/19/2642640.shtml.

Ребёнок-сирота как объект и субъект социально-педагогической адаптации в приёмной семье и школьном коллективе

***Кадыкова Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания ГОУ СОШ №794, г. Москва*

Изменения в экономике и политической жизни России в начале 21 века привели к увеличению числа детей-сирот при живых родителях (социальных сирот). Нестабильность и безработица отразились на увеличении количества судебных решений о лишении родительских прав. Так, в 2001 году было удовлетворено 6,7 тысяч исков по делам о лишении родительских прав, в 2010 – 63,7. Резкое снижение жизненного уровня для многих семей становится причиной асоциального поведения (алкоголизм). Смерть биологических родителей, отказ матерей от детей в роддомах, увеличивающееся количество беженцев способствуют появлению детей-сирот (отказники, подкидыши, подопечные). Именно они составляют основной контингент детских домов. Комплекс проблем, существующих сегодня в детских домах, способствует стойкому проявлению у воспитанников социальной неустойчивости, тревожности, незащищенности, конфликтности, неспособности к общению.

Наравне с такими формами защиты детей-сирот, как детские дома, школы-интернаты, опекунские семьи, семьи попечителей, фостеровские и патронатные семьи, детские деревни, детские дома семейного типа, семейная воспитательная группа, временная приёмная семья, именно приёмная семья является наиболее предпочтительной, осуществляющей адаптацию ребёнка в новых условиях воспитания, а также взаимодействие семьи и образовательных учреждений, способствующих всестороннему развитию личности ребёнка**.** Поэтому сложной задачей становится их постинтернатная адаптация в приёмной семье, школьном коллективе и полноценная включённость во все сферы социальной жизни.

Интерес к проблеме адаптации детей-сирот в условиях приёмной семьи связан с необходимостью оказания им социально-педагогической и психологической защиты, которую призвано осуществлять государство. Задача общества, прежде всего приёмных родителей, воспитателей, учителей вырастить их полноценными, здоровыми людьми, дать им профессиональные и жизненные навыки, заботу, внимание, ласку, а главное – любовь, создать благоприятные условия адаптации в новой семейной обстановке, оказывающей положительное влияние на их социализацию.

«В процессе социализации индивид в первую очередь является объектом воздействия социума, а в ходе социальной адаптации – субъектом деятельности и общения» [6, с. 34]. Эти два процесса неразрывно связаны между собой и взаимодополняют друг друга. С.В. Ключников рассматривает адаптацию с точки зрения двух подходов: субъект-объектного, у истоков которого стоял Э. Дюркгейм, и субъект-субъектного – Ч. Куни и Дж. Мид [4, с. 52]. Субъект-объектный подход основывается на том, что общество – это субъект, а человек – объект его воздействия. В соответствии с этим, приёмные родители, воспитатели, учителя выступают субъектом по отношению к ребёнку-сироте, занимая активную позицию в процессе его воспитания и образования, а ребёнок

является объектом, занимающим пассивную позицию, чаще всего, проявляя низкую активность во всех сферах общественной жизни. Не последнюю роль в формировании нравственных ценностей для детей-сирот играет их изначальное семейное неблагополучие, низкие нравственные идеалы, что затрудняет процесс адаптации в условиях приёмной семьи, воспитательного и образовательного коллективов. Субъект-субъектный подход предусматривает формирование личности приёмного ребёнка, он становится членом общества, усваивая культурные ценности и приобретая социальные роли в ходе осознанных целенаправленных и контролируемых воздействий со стороны социальных педагогов, психологов, учителей и приёмных родителей. Тем самым, для данного подхода, подчеркивает И.С. Кон, характерно выделение «субъект-субъектной концепции» в качестве ведущего момента адаптации ребёнка-сироты в условиях семьи, школьного коллектива [4, с. 241]. Данная концепция сводится к выработке нормативно-поведенческих установок путём освоения социальных норм, ценностей, элементов культуры. Эта возможность, в частности, реализуется в сфере досуга. В процессе организации досуговой деятельности приёмного ребенка им усваиваются правила поведения, формируются умения и навыки бытовой деятельности, его духовная внутренняя культура, ценностные ориентации личности, коммуникативные способности, эстетическое мировоззрение. Речь идёт об элементарных её формах (помощь по дому), к чему большинство детей-сирот совершенно не приспособлено. Развитие в ребёнке творческих способностей требует создания благоприятных социально-педагогических условий адаптации в общении педагогов с детьми, приёмными родителями, в сфере досуга. Именно досуговая деятельность позволяет сформировать такие личностные качества как активность, самостоятельность в принятии собственных решений.

Вторым элементом социально-педагогической адаптации, подчеркивает Шустова Н.Е., является её объект, то есть то, к чему или к кому следует адаптироваться приёмному ребёнку в семье [10, с. 98]. Таким образом, объект – это не только определённые условия, к которым адаптируется ребёнок, но и сам человек (приёмные родители, воспитатели, учителя, сверстники). С этой точки зрения, адаптация – «это внутренне мотивированный процесс, который характеризует принятие или непринятие личностью внешних и внутренних условий, а также активность личности, направленная на их изменение в желаемом направлении» [10, с. 27]. Таким образом, субъект адаптации первичен, а объект – вторичен, и важность объекта адаптации находится в прямой зависимости от актуализированных потребностей личности, возможности их реализации в рамках социально-педагогического взаимодействия приёмных родителей, воспитателей, учителей и детей-сирот.

Процесс взаимодействия детей-сирот и приёмных родителей, воспитателей и педагогов характеризуется через понятие «взаимодействие», а именно, через такие категории, как «взаимовлияние», «взаимоотношения», «взаимопонимание», что важно в рамках адаптации ребёнка в воспитательной и образовательной среде, и различается межличностным, личностно-

групповым, личностно-массовым типом взаимодействия. Одной из наиболее эффективных форм взаимодействия является личностно-образующее взаимодействие. Оно характеризуется созданием благоприятных условий для ребёнка, в процессе его адаптации в приёмной семье, детском коллективе. Приемные родители побуждают ребенка вступить в позитивные отношения с ними, воспитателями, учителями, сверстниками, а также определить собственные интересы, потребности, выявить проблемы, определить своевременное их разрешение, учитывая особенности развития и сложности адаптационного процесса к новым условиям. Личностно-образующее взаимодействие осуществляется на основе теории педагогической поддержки и заботы, разработанной О.С. Газманом и его учениками. Т. Антохина выделяет наиболее важные принципы педагогической поддержки: согласие ребёнка на помощь, опора на личные силы и потенциальные возможности, ориентация на самостоятельное преодоление препятствий, сотрудничество, содействие, доброжелательное отношение приёмных родителей к ребёнку и наоборот, безопасность, защита его прав [2, с. 45]. Защита прав ребёнка является очень важным элементом воспитательной системы.

Адаптация приёмного ребёнка в семье, подчеркивает С.В. Ключников, осуществляется с помощью широкого спектра средств, обусловленных специфическими особенностями того общества, в котором он растёт, и возрастными особенностями [3, с. 76]. К ним относятся: уход за ребёнком, формирование бытовых и гигиенических умений и навыков, окружающие ребёнка продукты материальной и элементы духовной культуры (начиная от колыбельных песен и сказок до шедевров мирового искусства). Формируются умения строить общение с приёмными родителями, воспитателями, учителями, сверстниками, происходит последовательное приобщение приёмного ребёнка к многочисленным типам и видам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – семейной и профессиональной, общественной и религиозной, а также общении, игре, спорте. Тем самым, каждый возрастной этап характеризуется особым положением приёмного ребёнка в системе принятых в данном обществе отношений, в соответствии с чем его жизнь заполнена специфическим содержанием: особыми отношениями с окружающими людьми, приёмными родителями, ведущей для этого этапа деятельностью – игровой, учебной, трудовой.

Основным условием развития гармоничной личности является учёт основных закономерностей психического, физического, интеллектуального развития приёмного ребёнка, особенно в дошкольном возрасте – в приёмной семье, детском саду, школе.

Центральным элементом окружающей среды ребёнка является приёмная семья. Значение семьи в жизни ребёнка всегда велико, что, безусловно, подтверждают Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников [1, с. 74]. Поэтому важно заполнить социальный вакуум широким спектром различных видов деятельности, а самое главное – дать ребёнку тепло, ласку, заботу, любовь, которых ребёнок-сирота не встречал раньше. Поощрение любых проявлений активности приёмного ре-

бенка способствуют его эффективной адаптации в условиях приёмной семьи, детского сада, школы и общества.

Посредством наблюдения супружеского общения приёмных родителей ребёнок формирует первоначальный образ будущей собственной семьи, что является одним из главных элементов эффективности адаптации. Играя в «дочки-матери», девочки осваивают роль мамы, а общаясь в среде сверстников, осваивается роль друга или подруги, особенно в школьном коллективе. В приёмной семье возможности общения приёмных родителей с детьми пропорционально возрастают. Родители пытаются руководствоваться целой гаммой чувств: мой ребенок, хоть и не родной, но он «не хуже других».

Процесс социализации осложняется с приходом детей в школу. Образовательная среда представляет собой предметно-пространственное окружение учащегося, расширенное за счёт информационной среды, в которой он осуществляет свою учебную деятельность. Закрытая образовательная система – это система усвоения готовых знаний, норм, форм общения, поведения. Для открытой среды характерна ориентация на конечный результат, и она может быть построена только самими субъектами в процессе их совместной деятельности как развивающее образовательное пространство, выполняющее функции трансляции социального и индивидуального опыта и культуры. Обучаемый приёмный ребёнок в этой системе является целью, а не средством образовательного процесса.

По мнению ряда исследователей (М.М. Плоткина, В.И. Слободчикова и др.), образовательное развивающее пространство представляет собой специально смоделированные место и условия, имеющие развивающую направленность, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимального развития и взросления личности ребёнка-сироты в соответствии с его индивидуальными особенностями физического, соматического, психического, психологического, духовно-нравственного и социального здоровья [7, с. 163]. Это позволяет детям-сиротам самоопределяться в разнообразных видах деятельности, в общении. Только во взаимодействии всех воспитательных и образовательных структур возможно полноценное развитие личности ребенка-сироты. В основу этого развития, положены: идея открытости в создании образовательной среды; идея комплексного подхода к развитию воспитанников; идея личностной направленности в образовательном процессе; идея сотрудничества с детьми, с педагогами, с приёмными родителями; принцип гуманистической направленности, целостности; программное обеспечение процесса обучения. Особую важность в построении развивающего образовательного пространства школы приобретает деятельность педагога, основанная на идее помощи, взаимопонимания, внимания и любви к таким детям, которая обеспечивает их социальную адаптацию.

Самым прогрессивным шагом в педагогике воспитания и образования приёмных детей на сегодняшний день, подчёркивает М.М. Плоткин, стал переход от социального однородного обучения в специально организованных для них классах, совместно с детьми, воспитывающимися в благоприятных

семьях [7, с. 56]. Такая форма способствует адаптации ребёнка-сироты и расширяет его социальные контакты с внешним миром. Однако зачастую в таких классах наблюдается расслоение коллектива на домашних и приёмных детей, основанное на высокомерии и пренебрежении со стороны первых и ответной враждебности со стороны вторых. Тем самым, социальная адаптация здесь осуществляется в искажённом виде: как защитная агрессия, которая может перерасти в противоправное поведение. Я.Г. Николаева отмечает, что у приёмных детей существует большое количество признаков дезадаптации: «понижение работоспособности, быстрая утомляемость, отказ от общения, обидчивость, раздражительность» [6, с. 27]. Нередко эти признаки не замечаются окружающими, что отрицательно сказывается на адаптации ребёнка. При переходе на среднюю ступень обучения, ребёнок-сирота снова испытывает определённые трудности в адаптации: появляются новые учителя, новые предметы, а самое главное – происходит перекомплектование классов.

Чаще всего помощь учителя ученику сводится к достижению приёмным ребёнком запланированного результата работы, а вот задача исправления недостатков развития при этом не решается. Эта ситуация во многом объясняется отсутствием у педагога данных углублённого анализа учебных возможностей приёмного ребёнка. Слабость коррекционной работы приводит к тому, что имеющиеся у ребёнка недостатки сохраняются длительное время. Самое главное в воспитании и образовании – это личностный подход, т.е. признание личности ребёнка, уважение уникальности и своеобразия, признание его прав и свобод**.** А также природосообразность воспитания, в основе которой лежит учёт половозрастных особенностей приёмных детей, воспитывающихся в общеобразовательной школе. Гуманизация личностных отношений (уважение между педагогами и приёмными родителями, терпимость к детям, внимание, создание психологически комфортной атмосферы) адаптирует ребёнка в обществе.

В отношении ребёнка, живущего в родной семье, школа достаточно успешно выполняет функцию наделения знаниями, органично дополняя бытовую и общую социальную информацию, приобретённую дома и вне его. А ребёнку-сироте, жившему до приёмной семьи в замкнутых условиях детского дома, одних только знаний учебных предметов недостаточно для социализации. Тем более, что знания усваиваются ими неодинаково, чему способствует недостаточное развитие наглядно-образной и образно-словесной памяти, внимания, речи, отсутствие воли, неразвитость познавательных интересов; такие дети плохо овладевают произвольной деятельностью, направленной на выполнение тех заданий, которые предлагают взрослые, и в свою очередь, требуют от них сосредоточения внимания, которое может быть достаточно рассеянным, а также оценки условий деятельности, проблемной ситуации, преодоления возникающих препятствий. Все это приводит к интеллектуальной пассивности, когда собственно интеллектуальная задача не побуждает мыслительной активности, которая, в свою очередь, проявляется не только в учебных ситуациях, но и при решении жизненных задач и проблем.

Список литературы

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика. – М., 1982.

2. Антохина, Т. Дети из разных социальных условий: проблемы и помощь // Социальная педагогика. – 2003. – №1.

3. Ковалев, С.В. Психология современной семьи // Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни». – М., 1998.

4. Курбацкий, И.Н. Педагогическое и правовое толкование «приёмная семья» // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2002. – №5.

5. Лисина, Н.А. Социальное сиротство – трагедия современной России. Причины и пути решения // Сироты России: право ребёнка на семью. Материалы Общероссийской конференции. (Москва, 15 – 19 января 2001 г.). – М., 2001.

6. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб., 2001.

7. Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников: Монография. – М., 2003.

8. Растова, А.М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности // Труды Алтайского политехнического института. – Барнаул. – Вып. 37. – 1974.

9. Слободчиков, В.И. Основы проектирования развивающего образования // Материалы научно-практической конференции: в 2-х ч. Ч.2. – Петрозаврдск, 1996.

10. Шустова, Н.Е. Социально-психологическая адаптация: теоретико-методологические основы. – Балашов, 2002.

Система совместной психолого-педагогической подготовки принимающей семьи в структуре воспитательной системы детского дома

***Котельникова Мария Викторовна**, педагог-психолог ГОУ детский дом № 2, г. Москва, e-mail: kot-masha@yandex.ru*

Детский дом №2 (г. Москва) представляет собой образовательное учреждение, где проводится педагогическая, психологическая и научная работа, целью которой является обеспечение комплексной системы мер по оказанию психолого-медико-педагогической и социально-правовой помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей; защита и материальная поддержка воспитанников, их интеграция в общество и социальная адаптация. Педагоги стремятся выпустить из стен нашего детского дома здорового, образованного, воспитанного, социализированного и духовно развитого полноценного члена нашего общества. Для реализации поставленной задачи нами была разработана Модель выпускника детского дома, которая отражает цели и средства достижения (см. таблица №1)

*Таблица №1***Модель выпускника детского дома**

Выпускник д/дома должен быть:	**Цели**	**Средства достижения**
З Д О Р О В,	Сохранение и укрепление здоровья	- ОФП, спорт, ЛФК; - закаливание, профилактические мед. мероприятия; - соблюдение СанПиНов; - здоровьесберегающий режим жизнедеятельности в детском доме.
	Лечение	- регулярные осмотры воспитанников педиатром, стоматоло-

	имеющихся заболеваний	гом и психоневрологом д/дома, ежегодная диспансеризация; своевременное переосвидетельствование детей-инвалидов на МСЭ; - круглосуточное дежурство мед. персонала с обязательным выполнением назначений врача; - использование для лечения воспитанников потенциала мед. блока детского дома (стоматологический и ФТ кабинеты, ЛФК, массаж, процедурный кабинет, изолятор); - возможность госпитализации воспитанников при необходимости в любой стационар г. Москвы; - возможность санаторно-курортного лечения по показаниям; - создание модели комплексной реабилитации воспитанников с детским церебральным параличом в условиях детского дома
	Воспитание привычки к здоровому образу жизни	- Положительный пример педагогов детского дома; - тематические воспитательские часы; - работа Совета по профилактике правонарушений, наркомании и других видов зависимости; - студия дополнительного образования «Будьте здоровы!».
О Б Р А З О В А Н,	Овладение знаниями, умениями и навыками, соответствующими образовательным стандартам	- Система дошкольного и коррекционно-развивающего обучения в детском доме; - начальная школа детского дома; - обучение воспитанников в 5- 9 классах школ микрорайона; - получение среднего и начального профессионального образования в ПК г. Москвы.
	Интеллектуальное развитие	- Развитие памяти, внимания, мышления, познавательной активности воспитанников на занятиях с воспитателем, дефектологом, логопедом, психологом, учителями и педагогами дополнительного образования детского дома; - индивидуальные коррекционные часы в начальной школе; - занятия в студии «Занимательная математика».
	Овладение навыками работы с информацией	- Занятия «Клуба домашнего чтения», литературные викторины в библиотеке детского дома; - студия «Компьютерная грамотность»; - студия «Мир фотографии».
ВОСПИТАН,	Нравственность, этикет	- Положительный пример педагогов детского дома; - тематические воспитательские часы; - проект «Аксиология для детей» в начальной школе детского дома.
	Патриотизм и гражданственность	- Воспитание любви к Родине на всех занятиях; на праздниках, посвящённых дням воинской славы России; в детском фольклорном ансамбле «Веселинка»; - участие воспитанников в военно-патриотических слётах; - детское самоуправление; - детское общественное движение «Добрые Дети Мира»; - шефство над ветеранами войны и труда.

СОЦИАЛИЗИРОВАН,	Коммуникативная культура	- Коррекция и развитие навыков общения педагогами и психологами детского дома на индивидуальных и групповых занятиях; - внедрение инвариантного модуля содержания дополнительного образования «Основы нравственной и коммуникативной культуры» (С.П. Исенко).
	Социально-бытовая ориентация	- Приближение условий проживания воспитанников в групповом помещении к жизни в домашних условиях; - трудовое воспитание (хозяйственно-бытовой труд, работа на пришкольном участке, субботники и пр.); - студия дополнительного образования «Уютный дом».
	Правовая грамотность	- Изучение основных законодательных документов и правовых актов на занятиях по социально-правовой ориентации; - закрепление правовых знаний при выполнении практических заданий по реализации прав и обязанностей, программа МГПИ «Закон и я»; - консультативная и практическая помощь выпускникам детского дома по правовым вопросам; - студия «Социально-правовая ориентация».
	Профессиональное самоопределение	- Профориентация воспитанников силами воспитателей (программа МГПИ «Азбука профессий», «Формирование профессионального самоопределения»), социальных педагогов и психологов (программа «Мы сами»), приглашённых представителей различных профессий и ПК; - выявление профессиональных предпочтений выпускников (анкетирование, диагностические методики, деловая игра); ознакомление с процессом поиска вакансий и устройства на работу; - консультативная и практическая помощь выпускникам детского дома по вопросам трудоустройства.
	Усвоение модели благополучной семьи	- Занятия воспитанников по программе, разработанной в Уполномоченной патронатной службе «Мир семьи»; - подготовка воспитанников к переходу на семейные формы воспитания и социально-психолого-педагогическое сопровождение принимающих семей; совместная подготовка принимающей семьи и воспитанника детского дома; - психолого-педагогическое сопровождение общения воспитанников с кровными родственниками.
ДУХОВНО РАЗВИТ.	Развитие творческих способностей	- студия дополнительного образования «ТриУмф»; «Студия декоративно-прикладного творчества», «Изостудия»; - успешное участие воспитанников в различных конкурсах и фестивалях детского творчества.
	Формирование чувства прекрасного	- Посещение воспитанниками музеев, выставок, концертов, спектаклей, экскурсий и пр.; - занятия воспитанников в студиях дополнительного образования, в библиотеке детского дома; - цикл воспитательных мероприятий «Вечера искусств».

В данной статье наиболее подробно мы остановимся на одном из аспектов социализации воспитанников, а именно: усвоении ими модели благополучной семьи.

Задача это непростая, потому что поступивший к нам ребёнок изначально обладает целым комплексом проблем: это и депривация, педагогическая запущенность, негативный жизненный опыт, всё то, что мы подразумеваем под комплексом СИРОТСТВО, кроме того, физическая и интеллектуальная недостаточность и СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью). Поэтому на первом этапе усилия педагогов детского дома направлены на то, чтобы воспитанник захотел и смог полноценно включиться в процесс обучения в массовой школе. А конечной целью психолого-педагогического воздействия мы считаем формирование воспитанника как социально активной личности со сложившимися профессиональными предпочтениями, хорошо ориентирующегося в жизненном пространстве и готового к созданию собственной семьи. Таким образом, социализация воспитанников является нашей ключевой задачей и решается по нескольким направлениям, одним из которых является работа по подготовке и организации различных форм семейного устройства для формирования позитивной модели, будущей собственной семьи.

Как известно, для создания своей собственной прочной семьи, что является одним из основных показателей успешной социализации, мало обладать теоретическими знаниями о семье, необходимо на практике усвоить модель благополучной семьи по принципу «из рук в руки». Зная это, специалисты детского дома прикладывают массу усилий для того, чтобы воспитанник смог получить опыт проживания в благополучной семье. Для этого педагоги детского дома проводят работу, направленную на сохранение и восстановление родственных отношений между воспитанниками и их родственниками там, где это возможно. Но, к сожалению, воссоединение кровной семьи – событие достаточно редкое. Втрое чаще удается передать воспитанника на ту или иную форму семейного воспитания.

Работа по формированию принимающей семьи (термин «принимающая семья», используемый в настоящей статье, обозначает любые формы семейного устройства ребёнка, как то: опека (попечительство), патронат, приёмная семья и традиционное усыновление) проводится в рамках

В своей практической деятельности при работе с принимающими семьями мы используем в качестве основной идеи модель социально-психолого-педагогической помощи принимающей семье, разработанную В.Н. Ослон, адаптированной нами к работе нашего детского дома и дополненной авторскими разработками. Модель реализуется на трёх уровнях: экологическом, семейном и индивидуальном. Каждый уровень определяет содержание работы специалистов с кандидатами в принимающие родители, с принимающими семьями и приёмными детьми.

Экологический уровень предполагает формирование положительного общественного мнения в отношении принимающих семей и привлечение ресурсных семей.

Семейный уровень предполагает подбор, подготовку и сопровождение принимающих семей на всём протяжении их существования.

Индивидуальный уровень предполагает актуализацию личностных ресурсов членов семьи и приёмных детей, выход на более успешную социализацию.

Инновационной программой, разработанной нами в работе по формированию принимающих семей, является совместная психолого-педагогическая подготовка базисной семьи и воспитанника сиротского учреждения. Целью программы является формирование условий для создания благоприятного психологического климата и наиболее полного удовлетворения познавательных потребностей воспитанника в принимающей семье. Для этого решаются следующие задачи:

1. Формирование навыков взаимодействия в семейной системе.
2. Помощь в разрешении психологических проблем в базисной семье (семье кандидатов).
3. Обучение кандидатов основам коррекционно-развивающего воздействия на воспитанника с учётом его личностных особенностей.
4. Психологическая работа с выявленными зонами возможных конфликтов.

Учитывая особенности детей, воспитывающихся в сиротском учреждении, в программе совместной подготовки основным методом является метод игровой терапии, также делается акцент на осознании и восстановлении телесных границ у воспитанника. Часть упражнений направлена на принятие друг друга на тактильном уровне членами семьи и будущим приёмным ребенком. Имитируется «рождение» ребёнка будущей приёмной матерью. Особое внимание уделяется осознанию нового образа семьи, формированию новой идентичности, развитию эмпатии между членами будущей замещающей семьи, принятию особенностей эмоциональной экспрессии друг друга. В форме тренинга отрабатываются адекватные модели поведения в сложных ситуациях взаимодействия, предупреждаются наиболее распространенные деликты, такие как воровство и обман.

Структурно каждое занятие делится на две части: первая часть – совместная работа семьи с ребёнком (упражнения); вторая часть – анализ совместной работы при разборе занятия. Такое построение занятий даёт возможность психологу оценить успешность взаимодействия кандидатов в приёмные родители и воспитанника детского дома, скорректировать поведение участников занятия, а также даёт возможность кандидатам оценить свои возможности.

Таблица №2 **Тематическое планирование Программы совместной психолого-педагогической подготовки базисной семьи и воспитанника**

Тема	*Задачи*	*Кол-во часов*	*Основные методы психологической работы*
Знакомство	Установление контакта между членами семьи и будущим приёмным ребёнком.	2 часа	Методы игровой терапии. Упражнения, направленные на совместную деятельность (составление коллажа).
Учимся понимать друг друга	Установление эмоционального контакта и границ личности.	2 часа	Упражнения, направленные на распознавание мимики и пантомимики.

Личное пространство	Осознание собственных телесных границ и границ Другого.	3 часа	Тренинговые упражнения, направленные на осознание своего внутреннего мира.
Семейные узы	Создание тактильного образа будущей замещающей семьи	2 часа	Ролевые игры, позволяющие выработать навыки социально одобряемого поведения в сложных ситуациях взаимодействия в будущей замещающей семье.
Наша новая семья	Создание когнитивного образа замещающей семьи	2 часа	Работа с образами членов будущей семьи, отработка ценностей семьи.
Линия времени	Осознание жизненного пути, интеграция образа прошлого, осознание настоящего, выстраивание образа совместного будущего.	3 часа	Выстраивание образа совместного будущего.
Сложные ситуации взаимодействия с приёмным ребёнком	Подготовка к взаимодействию в сложных ситуациях интеграции ребёнка в семью.	3 часа	Ролевые игры, позволяющие выработать навыки социально одобряемого поведения в сложных ситуациях взаимодействия в будущей замещающей семье.
Что нас делает семьёй	Формирование идентичности с замещающей семьёй.	3 часа	Методы арт-терапии, ролевые игры.

Успешность решения задач, поставленных на каждом занятии, является одновременно критерием оценки готовности кандидатов и воспитанника сиротского учреждения к совместному проживанию и созданию принимающей семьи.

Исследование, проводимое нами, позволило выявить более высокий показатель благополучия и эффективности в семьях, прошедших совместную психолого-педагогическую подготовку по отношению к семьям, не прошедшим её. Соответственно, это помогает нам достичь и стратегической цели всего педагогического коллектива детского дома – выпустить в самостоятельную жизнь здорового, образованного, воспитанного, социализированного и духовно развитого воспитанника, полноценного члена нашего общества социализации.

Не исключено, что опыт, полученный в ходе исследования, разработки и внедрения в практику «Программы совместной подготовки», будет полезен не только для создания принимающих семей в процессе деинституционализации детей-сирот. Возможно, в будущем мы сможем адаптировать эту программу для работы с семьями, которые отдалились от своего кровного ребёнка, перестали его понимать и принимать, с тем, чтобы восстановить и развить заново детско-родительские отношения, предотвращая тем самым рост социального сиротства.

Программа «Журавлик» для работы с детьми, имеющими проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата

***Капитонова Эльвира Рафаиловна**, директор муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детство», г. Калуга.*

В процессе развития управления задействуется весь спектр ресурсов таких, как: человеческие, социальные, экономические, правовые – только в этом случае управление становится движущей силой нового развития объекта. Следовательно, только тот руководитель, который опирается на ресурсный подход, постоянно развивает ресурсы, способен перевести на новый уровень механизм управления.

Условием, обеспечивающим развитие самого управления, является изменение ресурсов, перевод их на новый уровень на основе реализации системно-деятельностного подхода.

Прежде всего, развиваться должны системообразующие, человеческие ресурсы. Здесь главное внимание должно быть сосредоточено на повышении компетентности: у руководителей – управленческой, у учителей – профессиональной, у учащихся – образовательной, у родителей – воспитывающей.

Развитие социальных ресурсов – это многоплановая деятельность, т.к. сами ресурсы полиструктурны (образование, культура, здравоохранение и др.). Главное для руководителя – развитие среды жизнедеятельности для учащихся и учителей, обеспечивающей: различные виды поддержки, равные возможности всем учащимся для получения образования; создание гуманной среды для реализации ребёнком, учителем, руководителем права на деятельность в условиях свободного выбора; гуманные межличностные отношения; сохранение и укрепление здоровья в условиях образовательного учреждения; культурологическую и реабилитационную поддержку.

Экономический ресурс предполагает развитие учебно-материальной базы: выбор и обеспечение школы качественными учебниками и методическими пособиями, комплектование библиотек, учебных кабинетов наглядными пособиями, учебной техникой, компьютерами, мультимедиа средствами, выход в Интернет и др.

Правовые ресурсы. Их развитие связано, во-первых, с достижением решения Конвенции о правах ребёнка, указывающей на то, что он имеет право на жизнь, развитие и своё мнение. И, во-вторых, разработка и реализация внутренних локальных актов (приказы, образовательные программы и др.), направленных на дальнейшее развитие других компонентов ресурсной базы.

Развитие ресурсов влияет на развитие среды, которая, в свою очередь, влияет на изменения субъекта и объекта управления. И этот процесс осуществляется в диалектическом единстве [1, с. 276-277].

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детство» (структурное подразделение «Журавушка») работает с детьми, имеющими проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата с 1997 года. За данный период педагогическим коллективом накоплен практический опыт оказания детям квалифицированной медицинской и педагогической помощи. Ценность

программы «Журавлик» состоит в том, авторы представляют научно-обоснованную систему коррекционно-оздоровительной работы с детьми, имеющими проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата.

Применение этой системы основано, прежде всего, на знании развития анатомо-физиологических особенностей и индивидуальных проявлений ребёнка. Знание этих особенностей дало возможность выделить основной принцип подбора и назначений физических упражнений и массажа ребёнку.

Применение предлагаемой системы подводит ребёнка к усвоению правильных движений, что, в свою очередь, способствует упорядочению физиологических процессов.

Авторы разработали принципы составления гимнастических комплексов для каждого возрастного периода: охват всех групп мышц, чередование работы и отдыха, чередование исходных положений.

Применение этих принципов даёт возможность использовать не только готовые комплексы, но и в каждом конкретном случае для того или иного ребёнка составить другой комплекс, учитывая психофизиологические особенности ребёнка и имеющийся диагноз.

Предложенные авторским коллективом комплексы упражнений, занятий, сценариев оказывают неоценимую помощь педагогам и специалистам в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата.

По мнению авторов, важно не только применять те или иные упражнения, но и правильно диагностировать двигательную подготовленность ребёнка. Это помогают сделать изложенные в программе принципы врачебно-педагогического контроля.

Таким образом, ценность программы определяется ещё и тем, что она является пособием, в равной степени необходимым для педагогов, медиков, родителей. Познакомившись с основными принципами грамотного назначения и выбора упражнений для ребёнка, педагог сможет практически овладеть приемами коррекционно-оздоровительной работы.

Можно с уверенностью сказать, что применение всех изложенных в программе «Журавлик» принципов является одним из реальных средств достижения гармоничного физического и психического развития ребёнка.

Программа «Журавлик» предназначена для работы с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, такие как: плоскостопие II–IV степени, варусная и вальгусная установка стоп, врожденная косолапость, врожденный вывих бедра, рахитообразный синдром (О-образное и Х-образное искривление голеней), плоская спина, плоско-вогнутая спина, сутулая спина, круглая спина, кругло-вогнутая спина, пупочная грыжа, врожденная мышечная кривошея, сколиоз, а также с ДЦП.

Программа «Журавлик» для детей, имеющих проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата, предусматривает решение оздоровительных, образовательных, воспитательных и коррекционных задач. Оздоровительная задача – это профилактика заболеваний сердечно-сосудистой, дыхательной систем и опорно-двигательного аппарата. К образовательным задачам относят-

ся: освоение двигательных навыков и умений, необходимых для нормальной жизнедеятельности; формирование системы элементарных знаний о здоровом образе жизни. Воспитательная задача состоит в формировании физических и морально-волевых качеств. Коррекционная задача заключается в исправлении недостатков физического и психического развития посредством коррекционных и специальных упражнений.

Система физического воспитания в ДОУ компенсирующего вида включает занятия физической культурой, плаванием, коррекционно-оздоровительную работу в режиме дня, спортивно-массовые мероприятия.

Настоящая программа и методическое обеспечение к ней предлагает методику и конспекты, коррекционные игры и упражнения, которые можно проводить со всей группой, отдельно подгруппами детей и индивидуально с каждым ребёнком. Упражнения, связанные с движением, можно использовать на физкультминутках, в повседневной жизни, на дневной и вечерней прогулках. Авторы подчёркивают, что любое физическое упражнение ребёнок должен воспринимать как интересную игру.

В предлагаемой коррекционно-оздоровительной работе можно выделить следующие особенности: система коррекционно-оздоровительной работы охватывает детей от 3 до 7 лет; она решает проблемы преемственности, связанные с переходом ребёнка из одной возрастной группы в другую; программа включает как базовое, так и дополнительное образование, что позволяет полнее учитывать интересы и возможности детей.

Педагоги и специалисты знакомят родителей с ортопедическим режимом ДОУ, требованиями к нему, результатами диагностического обследования их детей. Вся коррекционно-оздоровительная работа проходит в тесном контакте педагогов, специалистов и родителей.

Результаты работы показали, что 100% детей, прошедших путь преодоления своих затруднений по программе «Журавлик», продолжают обучение в общеобразовательной школе.

Дети, имеющие проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата, дети с ДЦП требуют повышенного индивидуального внимания со стороны педагога. Учитывая организационную сложность занятий физической культурой, спортивных праздников и других форм работы, программа рекомендует участие при их проведении нескольких взрослых: инструктор по физической культуре руководит учебным процессом, воспитатель группы выступает в роли ассистента; его задача – помочь детям почувствовать своё тело, сформировать правильные представления о движениях на основе тактильных ощущений.

На организованных формах двигательной активности (утренней гимнастике, физкультурных занятиях) при выполнении специальных, общеразвивающих, коррекционных упражнений, где дети занимаются всей группой, нагрузка распределяется индивидуально в силу возможностей каждого ребёнка.

Дифференцированный и индивидуальный подход осуществляется для детей, имеющих сложные диагнозы нарушений опорно-двигательного аппарата и детей с церебральным параличом. При выполнении упражнений каждый

ребенок выполняет столько раз, сколько он может сделать. Для таких детей все упражнения применяются с минимальной дозировкой и нагрузкой. Эти дети требуют повышенного внимания со стороны инструктора физкультуры и педагога, а также физической помощи при выполнении упражнений в зависимости от имеющихся нарушений конкретного ребенка. Например: ребенок-инвалид, имеющий врожденную аномалию развития нижних конечностей и укорочение бедренной кости самостоятельно не может выполнять упражнения из исходного положения сидя. Воспитатель осуществляет поддержку ребёнка и создает ему опору сзади. Или: ребенок-инвалид с ДЦП с переразгибанием в коленном суставе самостоятельно не может зайти на возвышенность (степ). Ребенок выполняет данное упражнение, опираясь на руку педагога.

Сделаем выводы: В нашем учреждении создана система социальной адаптации детей дошкольного возраста с особыми потребностями. В этой деятельности опора делается на квалифицированную медико-педагогическую помощь и наличие необходимой инфраструктуры. Наличие детей с тяжёлыми заболеваниями не препятствует достижению статуса «Детский сад – центр развития ребёнка». Наличие детей с особыми потребностями в ДОУ создаёт условия для создания сообщества нравственно-ценностного характера.

Мы в Мировой паутине или в Глобальной ловушке?! (о роли Интернета в жизни учеников 5-11 классов ГОУ СОШ № 1945 г. Москва)

***Болгова Ирина Владимировна**, учитель биологии ГОУ СОШ № 1945, г. Москва, e-mail: irinabolgova72.ru*

Сеть – это уникальное творение человеческого разума. ...первый из искусственно созданных разумный организм. ...ростки нового общества внутри старой формации. ...крупнейший – из когда-либо существовавших – свободный рынок идей. ...новая модель управления в обществе. ...пример качественно нового типа угроз гражданским свободам. ...несет в себе признаки надвигающейся опасности угасания человечества, как вида. Однажды созданная – Сеть бессмертна. Henry Edward Hardy. The History of the Net. Master's Thesis. Sept. 28, 1993

В результате растущего в геометрической прогрессии, даже можно сказать, взрывным образом, масштаба распространения в мире систем коммуникаций типа Интернет, общество становится видимым образом несравнимо более динамичным и – по той же самой причине – все более уязвимым. Правительство, бизнес-структуры и большинство населения промышленно развитых стран становятся все более зависимыми от Интернета. К примеру, потери американской экономики от несанкционированных вторжений по компьютерным сетям в разного рода государственные учреждения и бизнесы уже давно многократно превышают суммарные потери от вооруженных ограблений банков и прочих ранее известных традиционного типа преступлений такого рода и всё ещё продолжают быстро расти. Значительная часть библиотечных ресурсов оказывается теперь доступна читателям в «он-лайне», поисковые механизмы дают ответ уже почти на любой информационный запрос, высшие учебные заведения

предлагают онлайновые курсы с получением стандартного образца диплома, в том числе, и самых престижных вузов.

Обратная сторона того же явления – доходы индустрии порно-бизнеса уже много лет находятся в числе наиболее быстро растущих в он-лайне. Соответственно, и тот информационный материал специфической природы, который генерирует эта процветающая отрасль, вызывает обоснованно растущие опасение родителей и педагогов. Различного рода политически экстремистские группировки, партии и движения во всем мире запускают в Интернет тысячи сайтов, дополнительно повышающих градус страстей ненависти, разжигаемых в этом мире. Иными словами этот исторически новый виртуальный Сетевой мир, который возник на рубеже третьего тысячелетия, несёт человечеству безграничные возможности и … ровно такого же такого же масштаба непредсказуемые опасности. [5].

Анализ исследования роли Интернета в жизни школьников 5-11 классов ГОУ СОШ № 1945 г. Москвы

Системного изучения и однозначного взгляда на проблему о роли Интернета в жизни школьников нет. В сети Интернет есть отдельные высказывания и краткие цитаты по этому поводу. Есть несколько работ, посвящённых этой проблеме.

А. Миколаенко рассмотрел вопрос «Интернет глазами учащихся» в рамках исследования «Роль СМИ в жизни современного школьника». Согласно его исследованиям, Интернет является источником информации, который помогает ребятам в образовательном процессе, ведь в 56% они обращаются к нему для поиска информации по учёбе (рефераты, доклады и др.). На второе место вышел мотив общения (32%), так называемое виртуальное общение, которое реализуется в различных чатах, форумах, таких сервисах как ICQ, e-mail и помогает нам максимально упростить процесс коммуникации на больших расстояниях, по интересующим тематикам. Альтернатива «другое» (17%) вобрала некие специфические выделенные респондентом мотивы использования Всемирной паутины такие, как, чтение новостей определённой тематики, игры, просмотр порнографии и другие. Таким образом, Интернет являлся более 5 лет для одной группы «огромной библиотекой информации», а для других – средством коммуникации, т.е. средством общения [7].

Для решения исследовательских задач «Роль Интернета в жизни школьников 5-11 классов ГОУ СОШ № 1945 г. Москвы» была составлена анкета, состоящая из 5 вопросов с выбором ответов. Вопросы были представлены в рефлексивной форме: от первого лица единственно числа и формулировались с учётом личностной значимости учащихся. В анкетировании приняло участие 260 учеников 5-11 классов средней и старшей ступени ГОУ СОШ № 1945 г. Москвы – это 12 классов со среднестатистическим наполнением в 22 человека. Участие в анкетировании было добровольным.

По результатам анализа ответов на первый вопрос: «У меня есть возможность выхода в Интернет?» были получены следующие данные: 96% опрошенных учеников имеет возможность выхода в Интернет, и лишь 4% учащихся

лишены этой возможности, в эту группу входят ученики 5-7 классов. В 8-11 классах все учащиеся имеют 100% возможность для пользования Интернетом.

Анализ результатов анкетирования по второму вопросу позволил изучить временной диапазон пользования Интернетом в течение суток (или сколько времени в сутки учащиеся используют Интернет). Более 50% учеников используют Интернет не более 2 часов в день, из них менее 1 часа в сутки Интернет используют 21% опрошенных школьников, из них большую часть составляют ученики 5-7 классов. Еще 30% используют ресурсы Интернета 1-2 ч в сутки (колебание данных по классам составляет 19-40%). 37% учеников позволяют себе «висеть в Интернете» 2-3 часа в сутки. 12% учеников составляют так называемую «группу риска», т. к. 8% учеников «зависают» более чем на 5-6 часов, а 4% учащихся находятся в сети Интернет круглосуточно, причём встречаются такие категории учеников в 10 из 12 исследуемых классов.

В третьем вопросе анкеты выяснялось отношение родителей учеников к использованию Интернета их детьми. Оказывается, по мнению опрошенных, 43% родителей знают о посещении их детьми всех ресурсов и одобряют это использование, и почти такое же количество родителей (42%) не всегда одобряют использование Интернета своими детьми. 3% родителей запрещают использование Интернета, причём больший процент таких родителей приходится на 5-е классы. Ставят родительский контроль только 5% родителей, причём делают это для своих детей – учеников 5, 6, 7, 9 и 11 классов.

В четвёртом вопросе выяснялось, знают ли ученики 5-11 класса о влиянии Интернета и работы за компьютером для здоровья человека. 32% опрошенных считают, что работа в Интернете и за компьютером могут лишь вызывать усталость, если долго работаешь. 16% учеников, ответили, что такая работа не оказывает серьезного воздействия. 21% ответивших уверены, что использование Интернета и работа за компьютером очень вредны для здоровья человека, а 3% ответивших уверены, что абсолютно безвредны. 28% детей средней и старшей школы высказали свое мнение, которое можно выразить фразой «Если правильно организовать работу за компьютером, соблюдать нормы времени работы, делать зарядку, отдыхать периодически, то это не принесёт вреда здоровью».

Ответ на пятый вопрос анкеты даёт представление о важности ресурсов Интернета для ученика, причём оценить эту важность нужно было по 10-бальной шкале: 10 баллов – очень важно, 9 баллов – менее важно… 1 балл – не значительно, 0 баллов – не важно.

Кроме этого в анкете было предложено назвать свой вариант ресурса использования Интернета. Менее 2% (3 человека) учеников 9-11 классов назвали работу (с рейтингом 25 баллов) как ресурс Интернета, а также менее 1% учеников (2 человека) 5-8 классов указали на использование Интернета как магазина для покупок (с рейтингов в 17 баллов).

Таким, образом, роль Интернета в жизни школьников 5-11 классов ГОУ СОШ № 1945 г. Москвы очень велика, он используется школьниками. Ведущие потребности школьников средней и старшей ступени, в первую очередь,

– это общение с людьми, со сверстниками, потребность во взаимопонимании и сопереживании, которые порождают целую группу личностных мотивов.

У школьника наряду со своим интеллектуальным и личностным развитием растёт тенденция подчеркнуть свою индивидуальность, свою принадлежность к определённой группе. Открытие своего «Я», внутреннего мира связано с осознанием чувства одиночества. Психологически становление «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты и неопределённости. Отсюда у подростка появляется сильная потребность в общении, как в реальном, так и в виртуальном. Именно поэтому, кроме непосредственного общения в школе, современные подростки выбирают Интернет.

Несмотря на многогранность возможностей сетевых ресурсов главная функция Интернета для школьников – это свободное общение, возможность себя показать и подружиться с кем-то интересным. Для этого существует «жизнь он-лайн».

Чем же так значимы социальные сети для школьников?

1. Социальные сети обеспечивают выполнение главной возрастной потребности – общения со сверстниками.

2. В социальной сети подростки стремятся отгородиться от взрослых, учителей и родителей, т.к. контроль родителей – это серьёзное покушение на их свободу.

3. Для многих подростков верно утверждение: «Если ты не в социальной сети, ты не существуешь». В этом случае для них важно чувство общности, «Мы-чувство», которое также является устойчивой характеристикой подросткового возраста. В это понятие входит статус, популярность среди сверстников, иерархия в группе.

4. Активность в социальных сетях выражает личную потребность подростка выйти за пределы пространственных границ своего социального мира, почувствовать некую долю свободы, определить собственный стиль, имидж, поэкспериментировать с собственной идентичностью.

5. Социальные сети помогают компенсировать обостренное чувство одиночества многих взрослеющих людей.

Все эти значимые области сознания подростка напрямую связаны с этапами его взросления и личностного развития.

Если говорить о популярности музыки в Интернете, то нужно обратить внимание на высокую значимость субкультур в жизни школьников. Именно через музыкальные предпочтения подростки проходят путь становления самосознания и самоопределения. Часто музыка помогает сформировать отсутствовавшие ранее интересы подростка (эта проблема очень распространена и обусловлена выбором идентичности), она способна оказать влияние на формирование мировоззрения. Музыкальные субкультуры часто являются «вторым миром» для школьника и играют немаловажную роль в его жизни.

Интерес к фильмам и их просмотру в Интернете связан с внеучебной деятельностью, возможностью проведения досуга. Также в этом возрасте популярны компьютерные игры и «игры он-лайн». Уход от реальности подростки

часто выбирают в качестве основной защитной реакции личности на возможные неудачи (или в целом стратегии снятия очага напряжённости, обусловленного внешними и внутренними факторами).

Меньше всего подростки интересуются образовательными сайтами, новостями и, конечно, самообразованием в Интернете. Это объясняется тем, что учебная деятельность в большей степени не является ведущей у изучаемого возрастного среза (в подростковом возрасте ведущая деятельность – интимно-личностное общение); она не распространяется за пределы школьной жизни, урочных и репетиторских часов. Кроме того, это обусловлено быстрой сменой мотивов и интересов подростков, их высокой утомляемостью и нехваткой свободного времени.

Список литературы

1. Можейко, М.А. «Интернет» / М.А. Можейко, В.А. Можейко. [Электронный ресурс]. Адрес: http://slovari.yandex.ru.

2. Интернету – 40 лет. Как всё начиналось… [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.bbc.co.uk/news

3. Громова, Г.Р. От гиперкниги к гипермозгу: информационные технологий эпохи Интернета. Эссе, диалоги, очерки. – М.: Радио и связь, 2010.

4. Домен РФ доступен в Интернете. [Электронный ресурс]. Адрес: http://info.nic.ru/node/3204.

5. Громов, Г. Дороги и перекрестки. Истории Интернета. [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.wdigest.ru/next.htm.

6. Значение интернета в нашем обществе. [Электронный ресурс]. Адрес: http://web-culture.on.ufanet.ru/5.html.

7. Миколаенко, А. Роль СМИ в жизни современного школьника. ХНУ им. Карамзина. – Харьков, 2005.

8. Солдатова, Г.В. Социально-психологическое исследование «Интернет глазами школьника»/ Г.В. Солдатова, Д.А. Стебаков. [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.fid.su/projects/school/research/full/.

9. Влияние компьютера на здоровье человека. [Электронный ресурс]. Адрес:http://www.tiensmed.ru/programmer1.html.

10. Влияние интернета на здоровье пользователя. [Электронный ресурс]. Адрес:http://asmk.3dn.ru/blog/vlijanie_interneta_na_zdorove_polzovatelja/2010-03-27-1.

Уроки музыки – основы нравственного воспитания детей

***Глазнева Елена Анатольевна**, директор НОУ СОШ «СВЕТ», г. Москва,*

***Кулагина Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по УВР НОУ СОШ «СВЕТ», г. Москва, e-mail: iriks3@yandex.ru.*

Те, чьи сердца в своё время требовали перемен, теперь вряд ли ответят, каких же, перемен они тогда хотели. В последнее время все они озабочены утратой смысла существования в результате слома традиционного уклада жизни и разрушения основ культуры, поисками национальной идеи.

В большей степени проблема здоровья нации имеет духовно-нравственную природу, коренится в образовательной сфере и может быть решена воспитательно-педагогическим путём.

За двадцать лет работы мы в негосударственной школе «СВЕТ», созданной православным приходом храма святителя Митрофана Воронежского,

не претендуя на глобальное решение проблемы, сформировали один из методов исправления нынешнего нерадостного положения.

Ценности, которые теперь принято называть общечеловеческими, в нашей школе без околичностей называют христианскими, потому мы строим свою воспитательную концепцию, опираясь именно на них. Однако целью наших рассуждений не является желание обратить кого-либо в православную веру. Речь идет о музыке…

Нашим педагогам очевидно, что музыка, основанная на классических и народных традициях, способна создавать человека, формировать и развивать его личность в русле высокой нравственности; в то же время погружение в стихию молодёжной низкопробной музыкальной поп-культуры и тяжёлого рока производит мощное разрушительное влияние, порождающее агрессию и подавленность. От этих негативных воздействий нам удаётся оградить детей, создавая для них ситуацию пребывания в среде лучших образцов русской, западной, народной, современной и церковной музыки.

Эта практика придумана не нами, в России пели всегда и все. Пели в храме, в армии, в деревне, в городе, в опере, у пионерских костров. Это было естественной потребностью и выражением стремления к соборности нашего народа, чувствовавшего фундаментальное свойство музыки – способность объединять людей, причём не только во внешнем движении – марше, пении, танце, но и во внутреннем, духовном плане. Такое соборное единение привносит категорию возвышенного в жизнь каждой личности и целого народа, а детское пение, может быть, в первую очередь.

К сожалению, сегодня мы утрачиваем это качество, стремление к единению. А ведь ещё в советские времена наша страна славилась высоким уровнем детского музыкального образования, обилием хоровых коллективов и уникальных хормейстеров и дирижеров, таких как А.В. Свешников, В.Г. Соколов, К.Б. Птица, В.С. Попов. Теперь мало кто из больших музыкантов, по примеру Д.Б. Кабалевского, отдаёт свое время детям, а коллективов уровня хора института художественного воспитания просто нет.

Нашей школе очень повезло. В ней преподаёт музыку и хоровое дело замечательный педагог, воспитанница Московской консерватории, много времени проработавшая в Ансамбле им. Локтева, пианистка и регент храма, Анна Санти Рой. Её усилиями в школе сложилась музыкальная воспитательная система, позволяющая не только выработать у наших детей иммунитет против отрицательных влияний псевдокультуры, но и предложить им, как говорил Г. Свиридов, лучший способ постижения музыки, да и жизни, которым является хор.

Педагоги нашей школы оценили воспитательное значение непрерывного музыкального образования для всех детей без исключения, начиная с дошкольного до старшего возраста, поэтому на преподавание музыки и хорового пения в Учебном плане школы отводится два часа в неделю. И это не является перегрузкой для детей, а напротив, снятием напряжения, которое может накапливаться на других традиционных уроках. Для старшеклассников

нашей школы стал давно обычен выбор музыкального проекта «СВЕТ» – музыка» после основного учебного дня, в системе дополнительного образования, где они изучают особенно сложные произведения.

Занятия хоровым пением не требуют многочасового упорного, часто непосильного для не специально одарённых детей домашнего труда за музыкальным инструментом и выполнения домашних заданий. Но всё же хотим отметить, что в школе существует музыкальный клуб, где половина учащихся занимается игрой на фортепьяно, баяне и гитаре и где преподаётся сольфеджио. Но, возвращаясь к урокам музыки, входящим в расписание, хотим отметить, что желание детей осваивать музыкальные инструменты вытекает из привычных радостных занятий пением.

Конечно, для воспитания эмоциональной сферы детей, их музыкально-художественного вкуса, интереса и любви к музыке огромное значение имеет личность педагога, уровень его образованности, увлечённость и жизненные позиции. Все эти качества необходимы для преподавания любого предмета, но ответственность, лежащая на учителе музыки и пения, особенно велика, поэтому мы относимся к подбору кадров музыкантов-педагогов с особым вниманием.

В результате наших хоровых занятий дети рано осваивают пение по нотам, двухголосие, а старшие – трехголосие; пение без сопровождения; пение в ансамбле; у всех детей развивается музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память, а также вырабатывается вокальный критерий пения, благодаря которому они могут оценить собственное и чужое пение.

Отдельно хочется сказать об уникальном репертуаре из более 130 произведений, сложившемся за двадцать лет. Многое из того, что поют у нас в школе, давно уже нигде не услышишь. Среди любимых произведений Ave Maria Ф. Шуберта и Дж. Каччини, «Шутка» И.С. Баха, «Парус» на стихи М. Лермонтова, «Царскосельская статуя» Ц. Кюи, «Горные вершины» А. Рубинштейна, «Октава» Римского-Корсакова, «Прощание славянки» В. Агапкина, и ставшие народными «Гибель Варяга», «У деревни Крюково», «На безымянной высоте», «Белорусский вокзал» и др.

Все наши школьные праздники наполнены пением, в дни рождения учителей хор на перемене собирался в большой рекреации у рояля с музыкальным приношением; день Победы всегда отмечается особенно торжественным и трогательным исполнением большого цикла военных песен.

Наши дети, сидя в экскурсионном автобусе, поют «Зимнюю дорогу», «Куда?» Шуберта или канон «Солнышко вставало». Конечно, они много выступают, участвуют в фестивалях и конкурсах, занимая в них почётные места, утешают своим пением больных, инвалидов и даже посещали солдат псковской десантной дивизии, не говоря уже о том, что регулярно участвуют в церковных службах. Главное, что хочется повторить, оценивая наш певческий опыт: хоровое детское пение – это основа нравственного воспитания в школе, оно объединяет класс, школу, создавая в ней только ей свойственную атмосферу, заставляет ощутить себя частичкой своего народа, своей страны, её истории

и культуры, учит не выпячивать себя, предпочитать общий интерес, помогать более слабому, не завидовать, стараться работать не для оценки, не только для результата, но для служения Богу, Отечеству и ближнему.

Школьный бал как форма эстетического воспитания учащихся

***Василевская Мария Владиславовна**, педагог дополнительного образования ГОУ ЦО «Москва-98» № 1953, e-mail: mydance@yandex.ru.*

Изменения в социальной жизни России конца XX - начала XXI вв. повлекли за собой снижение общей культуры ее граждан: отсутствие четких нравственных и эстетических критериев поведения приводит к потере духовных ценностей. Изменились состав и деятельность основных институтов воспитания, прежде всего семьи, школы, учреждений дополнительного образования, детских общественных объединений. Сложность социального воспитания подрастающего поколения предопределяет поиск новых подходов к управлению воспитательной деятельностью в учреждениях образования и культуры.

В последние годы возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного воспитания и формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Анализ нормативно-правовой базы образования, программно-методического обеспечения предметов образования в области искусства показывает, что общеобразовательная школа, оставаясь центральным звеном в формировании и развитии эстетической культуры школьников, не полностью реализует возможности искусствоведческих дисциплин. Одной из форм воспитания, незаслуженно забытой и возрождающейся в настоящее время, является подготовка и проведение такого вида культурного досуга, как бал – органической составляющей мировой и отечественной культуры.

Согласитесь, заманчиво в нашей несказочной жизни оказаться, как в XIX веке, на настоящем балу – в атмосфере праздника и торжества чудесной музыки и танца, в обществе галантных кавалеров и прекрасных дам. Будто в красивом кино, кругом нарядные декольтированные платья и веера, фраки и лайковые перчатки, улыбки и нежный взгляд, поклон и поцелуй руки. В настоящее время культура балов активно развивается, а танцы, блиставшие в прошлых веках, вновь интересны и модны. Светские мероприятия для взрослых переживают новый виток популярности. Вместе с ними возрождается и проведение детских и школьных балов.

Подросток, создавая свой индивидуальный стиль жизни, встает перед необходимостью выбора главного и значимого для себя из общего комплекса исторически выработанных материальных и духовных ценностей, моральных норм, образцов и способов деятельности. Но современное состояние общества создает очень мало предпосылок для воспитания эстетических и нравственных качеств. Детям и подросткам не хватает мероприятий, которые несли бы культурную и эстетическую нагрузку, а не только развлечение. В связи

с этим задача педагогов – создавать культурное пространство, в котором будет развиваться неокрепший физически и морально организм ребенка, впитывая культурные ценности своего народа. Школьные балы могут взять на себя такую функцию. Ведь бал – это синтез культуры отношений, танцевальной, музыкальной и художественной культуры, и одна из возможных культурных форм общественной жизни.

Сегодня балом называют чуть ли не любой концерт или праздник, желая подчеркнуть размах или особый шик представления. Но в мировой культуре бал – сложное, многоплановое явление, которое развивалась вместе с общественной и культурной жизнью России и мира.

Наша страна богата своим огромным танцевальным наследием, идущим со времен Петра I, а в XIX в. Россия была одним из самых крупных хореографических центров Европы. Наука бального общения требовала долгих лет обучения и входила в жизнь человека еще в детские годы в виде уроков танцев и балов. Музыка и танцы были частью дворянского образования. Детские балы являлись школой танцев и университетом общения, местом, где происходило первое представление молодых людей обществу. Именно здесь начиналась взрослая жизнь в высшем свете. Даже сам факт присутствия на балу означал принадлежность к высшему обществу.

Школьный бал – необязательно выпускной вечер (его называют балом скорее формально, чем действительно задумываются о форме проведения мероприятия). Эта творческая работа с подростками может быть приурочена к любой дате и адресована школьникам и старшего, и младшего возраста. Большую привлекательность в глазах учеников ему придают разнообразие сценариев, нестандартная форма мероприятия, возможность творческой реализации. Кроме того, бал, ориентированный на школьную программу и конкретную возрастную группу, поможет детям не только творчески раскрываться, но и с большим интересом изучать гуманитарные дисциплины, а также может стать тем ключевым общешкольным делом, вокруг которого будет строиться воспитательная работа всего педагогического коллектива в текущем году.

Выпускной (или иной) бал – форма совместного бытия учеников, их друзей, родителей, учителей, сообщества людей разных поколений и разного социального положения. Бал может стать неким результатом образовательного процесса школы (или совместного образовательного процесса школы с учреждением культуры), а подготовка к нему – содержанием образовательной программы. Такая программа включает в себя курс этикетной школы и танцевальные занятия, которые организуются учителем танцев и имеют свою самостоятельную программу. Возможен синтез двух программ – этикетной и танцевальной.

От замысла до проведения бала подростки, родители, учителя проходят путь культурного самоопределения и самосозидания – путь совместного творения бала. Этапы подготовки и проведения бала, в соответствии с методикой коллективных творческих дел, включают в себя информационно-аналитическую деятельность (изучаем историю балов и светского этикета,

осмысливаем ценности уважительных, доброжелательных взаимоотношений и правила поведения на балу), планово-прогностическую (создаем оргкомитет по подготовке бала, составляем списки приглашенных на бал, обдумываем оформление зала), организационно-исполнительскую (учимся танцевать, изучаем этикет в практике общения, творим бальные наряды, выбираем танцы и музыку, готовим пригласительные билеты), контрольно-диагностическую (подводим итоги мероприятия, обмениваемся впечатлениями, делаем выводы). И тем самым создаем себя, культуру личности, создаем сообщество культурных людей и новое культурное явление – школьный бал.

Такая организация деятельности позволяет реализовывать и развивать способности, не востребованные на уроке, в школьной жизни, часто, к сожалению, и в семье: проявить внимание, сделать комплимент, подарить улыбку, и в то же время – получить приятные эмоции, вдохновиться и отдохнуть.

Молодые люди любят танцевать и слушать музыку, но часто ограничиваются только современными направлениями. Бальная музыка требует другого ритма, стиля поведения и общения, внешнего вида. И научить двигаться под музыку проще, чем сделать так, чтобы юноши на балу приглашали партнерш и чувствовали себя при этом естественно и держались уверенно, а внимание друг к другу было искренним и доброжелательным.

Занятия и балы позволяют каждому почувствовать себя настоящими дамами и кавалерами. Парный (дуэтный) танец – прекрасный культурный вариант общения юношей и девушек. Для молодого человека это возможность проявить себя галантным кавалером, осознать себя мужчиной, свою инициативу и оберегающую роль в парном танце. Внимание юноши к партнерше пробуждает в ней желание быть красивой, изящной, доброй и мягкой. Многие юноши, такие внешне самостоятельные, неуверенно чувствуют себя в качестве партнера в танце. Согласившись объединиться в пару, молодёжь долго привыкает к тому, что танцевать будет легко и получится красиво только тогда, когда танцуют не просто два человека, а пара. Оба партнера должны проявлять понимание, ведь не у всех все сразу получается. Любой вид движения подразумевает определенное уважение всех участников обучения друг к другу, к танцу и искусству.

Расширить рамки музыкальных интересов и вкусов – значит обогатить эмоциональную сферу подростков, способствовать развитию чувств. Возвышенная музыка вальса, торжественность полонеза созвучны романтической юности. Умение танцевать нежные красивые танцы балов позволяет прочувствовать прелесть мелодий, наполняет движения и душу изяществом, мягкостью и добротой. Обучение танцевальному искусству в таком его предназначении способствует становлению личности юноши и девушки, решению проблем юношеского самоопределения и самореализации. Бал – это возможность дать образование в этой сфере молодому поколению, возможность самого праздника и дружеского общения, великолепие, трепет души, восторг и красота!.. При этом музыка и танцы – не самоцель, а средства, которые помогают всему этому осуществиться.

«Освобожденные» от школьных оценок в обстановке доверия и праздника, юноши и девушки раскрываются, проявляя все лучшее в себе. Формируется положительное отношение к собственной личности, укрепляется доверие к своему чувствованию и видению мира и уважение к другим. Общая культура праздника создается культурой каждого в отдельности и их взаимодействием. Энергия «общего» может стать энергией вдохновения для каждого. Может быть, благодаря этому, мальчишки не будут отталкивать девочек при входе в класс, не будут сидеть в транспорте молодые мужчины, а девчонки будут не только бегать в джинсах, но и уметь носить платье с туфлями на каблуке так, что все будут оборачиваться, будто завороженные… [3, с. 47]

Традиция проведения балов – это вклад в развитие бального движения и культуры образования, когда культура общения становится содержанием образования» (Н.Е.Добродеева, преподаватель лицея №1, г.Петрозаводск) [3, с. 10].

Старинные культурные традиции сохранились в веках не просто так, в них заключена мощная гуманитарная сила и воспитательный потенциал. Прекрасная бальная традиция возвращается, бал доступен широкому кругу родителей и детей. Складывается традиция проведения школьных балов в их классическом понимании. А пока жива традиция, есть надежда на будущее.

Список литературы

1. Еремина М. «Роман с танцем» «Танец», 1998.

2. Колесникова А. «Бал в России» С-Пб, «Азбука-классика», 2005.

3. Хорош В.А. Приглашение на бал (сборник Дворца творчества детей и юношества и Муниципальной гимназии № 17, г. Петрозаводск)/ В.А. Хорош, Л.Ю. Хорош, Н.Е. Добродеева, Е. Руоколайнен, Л.К. Чернова. – Петрозаводск, 2006.

9 раздел. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Психологические аспекты оценки и самооценки деятельности учителя

***Кабаева Валентина Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии МГППУ, психолог ГОУ ЦО № 1240*

В настоящее время актуальность проблемы самосознания учителя вновь приобретает большую значимость. Так, в стандартах нового поколения (федеральные государственные образовательные стандарты – ФГОС) предъявляются высокие требования к деятельности и личности учителя, подчеркивается роль учителя не только в обучении, но и в воспитании учащегося. Чтобы эффективно влиять на других, педагог сам должен быть яркой и самодостаточной личностью. А это предполагает высокую самооценку и позитивное отношение к себе и окружающим.

Важным условием успешной деятельности учителя является также его удовлетворённость профессиональной деятельностью, что в свою очередь повышает его профессиональную самооценку и общую самооценку.

Вышеназванные положения актуализируют исследование в рамках работы сетевой экспериментальной площадки МПГУ «Оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности школы: социально-педагогический и организационный аспект» (2010-2013гг.) психологических аспектов оценки и самооценки учителя.

Мы изучали и обосновывали взаимосвязь эффективности здоровьесберегающей деятельности педагогов, самооценки этой деятельности и жизнестойкости, удовлетворённости профессиональной деятельностью, профессиональной востребованности личности, степени стрессоустойчивости учителя в условиях экспериментальной деятельности.

Проблема самосознания во многих психологических теориях является одной из центральных. Большинство исследователей данной проблемы понимают под самосознанием осознание человеком себя как личности. Самосознание – это, прежде всего процесс, с помощью которого человек познаёт себя и относится к самому себе, а также продукт – представление о себе, Я – концепция. Я – концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как уникальный результат психического развития, относительно устойчивый, и в то же время изменяющийся.

Я – концепция – совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой. Установки, направленные на самого себя, составляют: «образ Я» – представление индивида о самом себе; самооценку – эмоционально окрашенную оценку этого представления; потенциальную поведенческую реакцию – те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой. Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда объективны, и с ними не всегда готовы согласиться другие. Даже такие на первый взгляд объективные показатели, как рост или возраст, могут для разных людей иметь разное значение, обусловленное общей структурой их Я – концепции. Скажем, достижение сорокалетнего возраста одни считают порой расцвета, а другие — началом старения.

Самосознание – это динамическая система представлений человека о самом себе и формируется в процессе социализации, воспитания, но при этом имеет определённые соматические и индивидуально-природные детерминанты.

Связь самооценки и самосознания подчёркивал С.Л. Рубинштейн: «Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано

и с самооценкой. Самооценка человека обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки».

Наши самооценки – это своеобразные когнитивные схемы, которые обобщают прошлый опыт личности и организуют новую информацию относительно данного аспекта «Я» (А.В. Захарова, 1989; И.С. Кон, 1984; А.И. Липкина, 1976; В.В. Столин, 1983). Вместе с тем самооценка, особенно если речь идет о способностях и потенциальных возможностях личности, выражает и определенный уровень притязаний. А он зависит от множества условий. Мальчик, хвастливый в отношениях с товарищами, может гораздо скромнее оценивать себя в разговоре с учителем. Иначе говоря, самооценка нередко служит просто средством самоутверждения, создания у окружающих более благоприятного впечатления о себе.

В других работах самооценка отождествляется с эмоционально-ценностным отношением к себе или понимается как элемент мотивационно-потребностной сферы (М.И. Лисина, 1986). Критерии самооценки неоднозначны. Человек оценивает себя двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности; 2) путем сравнения себя с другими людьми.

Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в какой-либо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность. Частных самооценок бесконечно много. Судить по ним о человеке, не зная системы его личных ценностей, того, какие именно качества или сферы деятельности являются для него основными, невозможно.

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Усвоение новых оценок может изменять значение усвоенных прежде. Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интерпретацией социальных реакций на данного человека, то есть человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, он оценивается другими. Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что человек оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Он испытывает удовлетворение не от того, что просто что-то делает хорошо, а от того, что избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества.

Развитие самосознания проходит через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя к углубленному самопознанию, соединяющегося

с определённой и иногда резко колеблющейся самооценкой. В процессе развития самосознания центр тяжести переносится от внешней стороны личности к её внутренней стороне. С этим связаны осознание своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность в более высоком плане .

Следует особо подчеркнуть, что самооценка – независимо от того, лежат ли в её основе собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты — всегда носит субъективный характер.

Для того, чтобы человек чувствовал себя счастливым, лучше адаптировался и преодолевал трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Психолого-педагогические исследования говорят о том, что дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением. Обычно учитель, организуя учебно-воспитательную работу, соотносит достигаемые детьми результаты преимущественно с их умственными способностями, не принимая в расчет самооценку ребенка, его собственные представления о характере и уровне реализации своих возможностей в различных учебных ситуациях. Между тем от этих представлений зависит уверенность ученика в своих силах, осознание результата как успеха или неуспеха, отношение к допущенным ошибкам, выбор задачи в зависимости от степени её трудности и другие моменты учебной деятельности, в которых выражаются уже не умственные способности сами по себе, а личностный фактор, влияющий на процесс усвоения знаний.

Исследования по изменению внутренних установок показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на наше восприятие самих себя. В этом одна из причин особо важной роли учителей и родителей в формировании Я – концепции ребенка. Если родители постоянно напоминают сыну о его безответственности, то, вероятнее всего, он так и будет воспринимать себя. В конце концов, кто лучше родителей знает его характер? Подобным же образом ребенок будет высоко оценивать свои способности, если услышит о них лестный отзыв учителя.

Важно отметить, что люди с высокой самооценкой в большинстве случаев воспринимают и оценивают свой опыт таким образом, что это помогает им сохранять позитивное представление о самих себе. И, напротив, люди с низкой самооценкой так реагируют на ту или иную неудачу, что это затрудняет всякую возможность улучшения Я – концепции.

Как отмечает В.В. Столин, «образ Я» отечественными психологами понимается как установочная система и непосредственно связывается с какой-то конкретной деятельностью, тем самым, являясь основой самооценки в связи с этой деятельностью. Некоторые исследователи (Л.Я. Гозман) полагают, что механизмом связи самооценки с деятельностью является самопринятие или эмоциональное отношение к своему труду и его результатам. Учитель обладает

положительным самопринятием, если он успешен в деятельностях, мотивы которых занимают доминирующее положение в общей мотивационной иерархии его личности. У учителя возникает негативное самопринятие, если он не достигает успеха в деятельности личностно-значимой (если таковой является, например, педагогическая деятельность).

Самооценка учителя связана со стилем взаимодействия с учащимися и определяет способ действия учителя в конкретной ситуации, способ оценивания, расшифровки действий учащихся. Самооценка, кроме того, определяет ожидания учителя, являясь основой целеполагания его деятельности. С другой стороны, чем более продуктивна деятельность учителя (адекватны и продуктивны его стиль взаимодействия с детьми) и чем более его мотивы и цели совпадают с целями педагогической деятельности, тем выше его будут оценивать коллеги и тем более значимой для него будет их оценка, она будет непосредственно влиять на его самооценку.

Личность, формируясь во взаимоотношениях с людьми, не только удовлетворяет свои потребности, но и регулирует своё поведение. Существенные условия и психологические закономерности педагогического успеха заложены в связи потребностей личности (учителя и учащихся) и требований окружающих. Возникает различное соотношение внешнего и внутреннего мира – поведения «для себя» и «для других». Из этих же взаимоотношений формируются такие черты характера, как инициативность, смелость, боязливость, откровенность, замкнутость, капризность, скрытность, прямота, лживость.

Человек стремится к оптимальному согласованию внешних и внутренних условий своей деятельности, разных уровней своей активности – начиная от психической и кончая социально-психологической. Показателем оптимальности является продуктивность деятельности: при оптимальном согласовании происходит возрастание, умножение психической и личностной активности. Продуктивность труда создаётся за счёт организации деятельности человеком. Одновременно продуктивность способствует развитию и совершенствованию самой личности, обуславливает её переход на качественно новый уровень деятельности.

Оптимальное сочетание общественной и индивидуальной регуляции деятельности зависит от того, в какой мере личность становится подлинным субъектом деятельности. Только тогда ребёнок становится учеником, когда он становится субъектом учебной деятельности. Ценность любой деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества. Не любая личность самовыражается в деятельности, не любая деятельность отвечает притязаниям личности.

Ценность деятельности для личности изменяется на протяжении жизни в зависимости от того, насколько с течением времени человек считает, что он уже реализовал себя в профессии, доволен своей позицией в ней, достигнутыми результатами. Для субъекта деятельности характерна такая вовлечённость

в дело, такая ответственность, которая даже при возрастании трудностей не дают ему возможности изменить своё отношение к делу.

Организация личностью своей активности сводится к её мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности. Они выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для её осуществления.

На профессиональную самооценку деятельности учителя оказывают влияние разные факторы (и субъективные, и объективные). Вот некоторые из них: общая удовлетворенность своим трудом, условиями труда; эмоциональная устойчивость к воздействию различных стрессогенных факторов; жизнестойкость и оптимизм личности; наличие активной жизненной позиции, особенно востребованной на современном этапе развития образования; обладание чертами, привлекательными для учащихся (например, увлечённость своей профессией, наличие жизненного кредо, хобби, вовлечённость в общественную, социальную жизнь); удовлетворённость своим здоровьем (физическим, психическим состояниями); наличие объективных стрессоров, травмирующие личность (тяжёлая болезнь или смерть близких, посттравматические переживания); самоощущение себя как профессионала; социальная востребованность роли учителя, востребованность результатов труда значимыми другими; продуктивность деятельности, выраженная в результатах обученности и воспитанности школьников.

Социальные нормы профессиональной деятельности в настоящее время видоизменяются. Появляются требования к новым компетенциям учителя. Одно из значимых – требование высокого уровня оценочной деятельности (оценка собственной деятельности, оценка деятельности учащегося): оценка результата и процесса деятельности (объективная, обоснованная, доброжелательная, в соответствии с заданными критериями).

Деятельность учителя в условиях введения новых стандартов образования сопоставима с ситуацией неопределённости и тревоги. Оптимальному переживанию таких ситуаций способствует жизнестойкость и оптимизм человека. Жизнестойкость представляет собой систему представлений о себе, о мире, об отношениях с миром, является фактором профилактики риска нарушения работоспособности и развития соматических и психических заболеваний в условиях стресса и трудностей. Жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации и существенным образом связана с успешностью в разных сферах деятельности.

Список литературы

1. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Серия: Стандарты второго поколения. – М.: Издательство: Просвещение, 2011 г.

2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 частях. Серия: Стандарты второго поколения. – М,: Издательство: Просвещение, 2011 г.– 400 с.

3. Райгородский, Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2006. – 544 с.

4. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 480с.

Инновационная деятельность педагогов как средство профилактики неблагоприятной динамики профессионального выгорания

***Волошко Ирина Григорьевна**, директор ГОУ СОШ с углубленным изучением английского языка № 1234, заслуженный учитель РФ, 1234sch@mail.ru*

***Лазарева Людмила Анатольевна**, кандидат педагогических наук, Почетный работник общего образования РФ, учитель ГОУ СОШ с углубленным изучением английского языка № 1234*

Профессиональной деятельности учителя принадлежит особая роль в социальном формировании человека, его образа жизни и поведения.

В настоящее время определен широкий круг профессионалов, склонных к профессиональному выгоранию – это учителя, социальные и медицинские работники, юристы, политики, люди искусства, менеджеры всех уровней…

Что такое синдром профессионального выгорания?

Профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Синдром профессионального выгорания - самая опасная профессиональная болезнь тех, кто работает с людьми: учителей, социальных работников, психологов, менеджеров, врачей, журналистов, бизнесменов и политиков, - всех, чья деятельность невозможна без общения. Неслучайно первая исследовательница этого явления Кристина Маслач назвала свою книгу: «Эмоциональное сгорание - плата за сочувствие».

Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека.

«Педагогический труд не творческий не бывает и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого учителя и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов. Если же действия человека, работающего с детьми, не учитывают этих особенностей, его труд лежит за гранью того, что называется словом «педагогический» (М.М. Поташник).

Учителя участвуют профессиональных конкурсах и Грантах Президента и мэра, инновационная профессионально – педагогическая и экспериментально-инновационная деятельности учителя, транслируют и публикует свой опыт работы.

Одной из серьезных проблем современной школы является профессиональное выгорание, которому подвержены чаще всего люди старше 35–40 лет. Получается, что к тому времени, когда они накопят достаточный педагогический опыт, а собственные дети уже подрастут и можно ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, - происходит спад. У учителя заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает блеск в глазах, нарастает негативизм и усталость. Инновационная деятельность требует от учителя роста не только

профессиональных, но и личностных качеств, создает дополнительную нагрузку и не все учителя могут с этим успешно справиться.

Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов. Полагаем, что психологическая поддержка педагогов в ситуации профессионального выгорания должна стать приоритетной линией в работе школьной администрации с учителями.

Работа с педагогическим коллективом по созданию условий для развития личностных и профессиональных качеств педагога достигается через практическую деятельность, самообразование, аттестацию педагогов, участие в профессиональных конкурсах, анализ и самоанализ деятельности, планирование работы и мониторинг.

Что же такое для нас мониторинг? Мониторинг – это средство сбора достоверной информации для принятия управленческого решения. На что обычно обращается внимание в мониторинге? Результативность тех или иных педагогических действий; Динамика в качественных результатах обучения школьников; Образовательные и развивающие эффекты.

В анкетировании приняли участие 825 человек: педагоги, руководители и заместители образовательных учреждений. Большинство из опрошенных педагогов (72%) имеет высшее образование, 17% – среднее профессиональное. Половина из опрошенных педагогов (55%) – замужем или женаты, другая половина (44%) – вне брака (разведены, вдовы, родители-одиночки). Большинство из опрошенных педагогов (62%) воспитывают собственных детей, у каждого третьего (36,7%) детей нет. Большинство педагогов (78%) назвали себя творческими, поскольку это вписывается в профессиональный портрет специалиста. При этом каждый пятый респондент (21%) или затруднился с самоидентификацией себя как творчески работающего, или не считает себя таковым, или проигнорировал данный вопрос. Здоровье (33%), Семья (26%), Знания (26%) – эти ценности большинство педагогов поставили на первое место. 8% главной ценностью назвали труд, 4% - деньги, 2% - свободу. То есть основными ценностями названы духовные, в противовес материальным. При этом большинство педагогов назвали главными стимулами творчества материальные (высокая зарплата, социальная защита, типа особых льгот и т.п.). Большинство педагогов (65,16%) считает, что освещение работы педагогов в средствах массовой информации осуществляется не на должном уровне или что СМИ игнорируют творческих педагогов вообще. По мнению почти половины опрошенных педагогов (46,45%) главной отличительной особенностью инновационного работающего педагога является поиск новых способов действий. 40% характерной чертой творчества считают гибкость мышления. 35% – способность быстродействия в разных педагогических ситуациях. 32,9% – ответственность. Каждый четвертый (23,87%) считает важной характеристикой инновационной работы оригинальность. 15,48% педагогов относят к творчеству стремление к оптимальным результатам. Благодаря ответу на этот

вопрос можно составить идеальный потрет современного педагога**:** это находящийся в постоянном поиске, стремительный в принятии ответственных решений, оригинальный, нацеленный на конкретный результат специалист с гибким мышлением.

Итак, подведем итоги, как педагог хочет, что бы администрация поощряла его инновационную деятельность: 50,32% - считают, что для того, чтобы учитель творчески подходил к работе, необходимо повысить ему зарплату, 49% - считают, что стимулированию творчества будет способствовать повышение авторитета учителя в обществе, 46,45% - считают, что главным стимулом творчества будет обеспечение каждого творчески работающего учителя необходимым оборудованием, 40% - считают, чтобы учитель работал творчески, нужно его чаще награждать и поощрять, 30% - считает, что нужно создать систему социальной защиты педагога, 29% – считает, что нужно создать творческую атмосферу в коллективе.

Какую помощь мы можем предложить как средство профилактики неблагоприятной динамики профессионального выгорания: Первый этап - информирование педагогов о том, что такая проблема существует и вызвана она объективными причинами – работой в сфере человек–человек. Второй этап: беседа о взаимосвязи эмоционального благополучия и психосоматики. Третий этап административные воздействия.(Организация системы публичного поощрения педагогов, работа по сплочению коллектива, работа по мотивированию учителей). Формы, средства, приемы управленческого (административного) воздействия как средство профилактики и коррекции неблагоприятной динамики профессионального выгорания: специальный стенд с названием «Вам говорим «спасибо», поддержка учителей в участии в профессиональных конкурсах, выдвижение их на гранты и публикации об учителях, работа по сплочению коллектива, выезд в дома отдыха и загород, организация спортивных занятий и секций для учителей, капустники, профессиональные праздники, празднование дней рождений и других событий в жизни учителя, место для отдыха и психологической разгрузки, следование администрации «золотому правилу руководителя» - «Ругаем наедине – хвалим публично!».

Согласно государственному законодательству (ст.55, п.5), «педагогические работники образовательного учреждения не реже чем через каждые 10 лет непрерывной преподавательской работы имеют право на длительный отпуск сроком до одного года»… Почему определяются такие права для учителя? Очевидно потому, что объективно существуют некие причины, заставляющие прийти к подобному решению.

В век бурного роста научных знаний, стремительного развития общества и неустойчивых перемен современному учителю приходится так же бороться за благополучие своего эмоционального и физиологического здоровья, как любому человеку оказавшемуся в столь нестабильных и психотравмирующих условиях. Однако, особенность педагогической деятельности такова, что от психического состояния учителя зависит не только его собственное здоро-

вье, но и психофизиологическое состояние учащихся. Здоровый учитель – здоровый ученик.

Как же избежать встречи с синдромом профессионального выгорания? Перечислим его признаки.

Физиологические симптомы:

1. Будьте внимательны к себе: это поможет вам своевременно заметить первые симптомы усталости.

2. Любите себя или по крайней мере старайтесь себе нравиться.

Социально-психологические симптомы:

1. Подбирайте дело по себе: сообразно своим склонностям и возможностям. Это позволит вам обрести себя, поверить в свои силы.

2. Перестаньте искать в работе счастье или спасение. Она — не убежище, а деятельность, которая хороша сама по себе.

3. Перестаньте жить за других их жизнью. Живите, пожалуйста, своей. Не вместо людей, а вместе с ними.

4. Находите время для себя, вы имеете право не только на рабочую, но и на частную жизнь.

Поведенческие симптомы:

1. Учитесь трезво осмысливать события каждого дня. Можно сделать традицией вечерний пересмотр событий.

2. Если вам очень хочется кому-то помочь или сделать за него его работу, задайте себе вопрос: так ли уж ему это нужно?

А может, он справится сам?

Компетентность личностного самосовершенствования руководителя как ресурс эффективного управления открытой школой

***Макаров Родион Владимирович**, директор ГОУ ОСОШ № 77, г. Москва, e-mail: op_sch77@mail.ru*

Одним из важнейших условий эффективного управления открытой школой является достаточно высокий уровень сформированности компетентности личностного самосовершенствования руководителя образовательного учреждения. Под эффективной деятельностью в данном контексте мы понимаем системную деятельность, направленную на достижение максимального результата при минимальных затратах в процессе его получения. Таким образом, существует противоречие между потребностью формирования и развития компетентности личностного самосовершенствования руководителя образовательного учреждения, и неразработанностью технологии формирования и развития вышеназванной компетентности и перевода её в ресурс управления современной школой.

В рамках данной статьи рассматривается сущность и содержание понятия «компетентность личностного самосовершенствования руководителя», его генезис и современные подходы на примере одной из педагогических систем – открытой школы, а также рассматриваются технологии перевода компетентно-

сти личностного самосовершенствования руководителя в ресурс эффективного управления открытой школой.

И.А.Зимняя относит компетентность личностного самосовершенствования к компетентности, относящейся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения – это саморегулирование, саморазвитие, личностная и предметная рефлексия; определение смысла жизни; профессиональное развитие, языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком. А.В. Хуторской подчеркивает, что компетентность личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Человек овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Термин «самосовершенствование» активно используется в психолого-педагогической литературе, проблемы самосовершенствования рассматриваются в акмеологических исследованиях, однако до сих пор не сложилось единого подхода к определению понятия «самосовершенствование». В исследованиях, посвященных проблемам самосовершенствования, данное понятие зачастую не определяется, а раскрывается через понятия «самосознание», «самоактуализация», «самодостраивание», «саморазвитие», «самореализация» и т.п. В то же время самосовершенствование является предметом акмеологического исследования уже потому, что в основе акмеологического подхода лежит «идея самости» (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский), а центральной задачей акмеологии, по мнению Е.Е. Вахромова, является формирование стремлений к самосовершенствованию и саморазвитию личности.

Изучая проблему развития компетентности самосовершенствования, мы задались вопросом: «Кто же является субъектами процесса самосовершенствования, кто должен (может) самосовершенствоваться?» Наиболее ясный ответ на этот вопрос мы нашли у Марка Аврелия, говорившего о том, что «пожизненно совершенствуются люди, которые достигли высочайшей доблести и достоинств». А роль самосовершенствования им была определена так: «Стремление к самосовершенствованию делает человека справедливым, не подверженным страстям, неутомимым в трудах, безопасным от всякой клеветы, не чувствительным в несчастьях, смелым бойцом в великом состязании – в борьбе со своими страстями».

Семантический анализ термина «самосовершенствование» показал, что в существительном «самосовершенствование» явно выделяются две части «само» и «совершенствование». Чтобы наш анализ был максимально полным, определим смысловое содержание каждой из выделенных частей.

Глагол «совершенствоваться», от которого образуется существительное «совершенствование», является глаголом несовершенного вида, т.е. обозначает «действие, представленное как неограниченное во времени, постоянно разви-

вающийся процесс, когда нет представления о «точке отсчета», которая указывала бы на переход от отсутствия действия к его началу, также как нет представления о такой «точке» в развитии действия, после которой оно бы уже больше не продолжалось».

Анализ научных подходов и предложенная нами функция компетентности личностного самосовершенствования, позволила определить три структурных блока данной компетентности:

1) представление о личностном самосовершенствовании как о смысле жизни человека, о ведущей ценности и цели жизнетворческого процесса (ценностно-смысловой компонент);

2) система гуманитарных, культуроведческих и психолого-педагогических знаний, обеспечивающих ориентировку и построение планов, программ и способов самосовершенствования (когнитивный компонент);

3)владение способами (умениями) саморегуляции, самооценки, самоорганизации, самовоспитания (операциональный компонент).

Все это – сознательная работа над собой, основанная на стремлении к самосовершенствованию.

Современное общество – открытое общество, которое характеризуется взаимосвязью, взаимозависимостью и взаимообусловленностью личных интересов человека и интересов социальных групп. Для эффективной деятельности любого современного образовательного учреждения важны не только прогрессивные управленческие технологии и соответствующая ресурсная база, но и новая идеология управления деятельностью людей.

Открытая школа – это феномен современного открытого (информационного) общества – педагогическая система, характеризующаяся высокой степенью вариативности форм, методов и средств получения общего образования. Миссия открытой школы – «Обучение всех и каждого!», то есть создание условий для освоения государственного образовательного стандарта обучающимися с различным уровнем подготовки (различными способностями) *всеми* (в самом широком смысле понимания неоднородности контингента обучающихся) с одной стороны, и создание условий *каждому* для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей, с другой стороны. Открытая школа не имеет целью формирование определённого кем-то (чем-то) запланированного образа учащихся. Цель открытой школы – дать ученику опыт самоопределения в некоторой сфере, научить видеть возможности и соотносить их со своими потребностями. Образовательное пространство такой школы открыто для ученика. Ему видны возможные траектории саморазвития, и поэтому обсуждаемыми становятся средства и методы достижения желаемого результата. Открытое образовательное пространство имеет множество параллельных возможностей и подразумевает свободу выбора. Открытая школа позволяет учащимся выработать техники самоопределения, сформировать адекватную самооценку, потребность осмысливать свой выбор, воспитывать волю к самоопределению и помогает сориентироваться и самоопределиться. Неблагоприятный результат обучения в открытой школе – это всего лишь

индикатор того, что темп обучения или выбранный путь или способ обучения в данной ситуации оказался не совсем адекватным начальным условиям. Управление такой педагогической системой требует от руководителей и педагогов обновления структуры и содержания компетентностей и перевода в число ведущих – компетентности личностного самосовершенствования.

Актуализация потребности в личностном самосовершенствовании руководителя открытой школы будет осуществляться, на наш взгляд, при выполнении следующих условий: наличии представления о функции, структуре компетентности личностного самосовершенствования, знании ее критериев, логики педагогических ситуаций и активном использовании проектной деятельности.

В основе алгоритма деятельности руководителя открытой школы по развитию компетентности личностного самосовершенствования лежат следующие теоретические подходы: личностный, деятельностный, когнитивный, диагностический, проективный, ресурсный, рефлексивный, компетентностный, акмеологический. Сам же вышеназванный алгоритм включает в себя: рефлексивную деятельность; самодиагностику личности; когнитивную деятельность (самопознание, знание о сущности и содержании этой компетентности); проектную деятельность (создание управленческих, социальных, информационных и иных проектов); внедренческую деятельность (реализация и продвижение проекта).

В рамках опытно-экспериментальной работы государственное образовательное учреждение города Москвы открытая (сменная) общеобразовательная школа № 77 совместно с кафедрой управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета разрабатывает модель компетентности личностного самосовершенствования руководителя открытой школы в условиях опережающего образования.

В основе вышеназванной работы на данном этапе лежит обновлённая система повышения квалификации педагогических и руководящих работников открытой школы и проектная деятельность.

Повышение квалификации педагогических и руководящих кадров школы есть непрерывный процесс, обусловленный необходимостью формирования и развития компетентности личностного самосовершенствования. Педагог открытой школы должен обладать системными: предметными, психологическими, экологическими, экономическими, юридическими и медицинскими знаниями и способами их применения в различных ситуациях: знакомых и незнакомых.

Таким образом, на данном этапе исследования мы делаем вывод о том, что развитие компетентности личностного самосовершенствования руководителя открытой школы – это с одной стороны, процесс неограниченный временем, а с другой стороны – сущность его профессиональной деятельности и ресурс эффективного управления открытой школой в условиях опережающего образования.

Роль методической службы в обеспечении профессиональной жизнеспособности и развитии педагогов

***Рыкова Татьяна Михайловна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора ОМЦ, Зеленоград*

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» перед педагогическим сообществом поставлена цель – «создание такой школы, которая способна раскрыть личность ребенка, воспитать в детях интерес к образованию, учебе, способна быть современной, адекватной». В соответствии с этим перед педагогом ставятся принципиально иные задачи по организации образовательного процесса, что выдвигает определенные требования к его профессиональной жизнеспособности. Но для этого нужна специальная система поддержки, комплекс специализированных психолого-педагогических условий, обеспечивающих их сохранение и развитие. Значительную роль в этом могут сыграть муниципальные методические службы, имеющие достаточные ресурсы для осуществления деятельности по обеспечению профессиональной жизнеспособности педагогов. Мы считаем это перспективным направлением в деятельности методических служб по ряду причин. Учитывая специфику деятельности муниципальных методических служб, основная цель которых это повышение квалификации педагогов, сегодня вся работа с педагогами направлена в основном на освоение новых образовательных программ, содержания, стандартов, технологий, критериев качества. Но постоянный поток методических разработок и указаний, не обеспечивается условиями, при которых они могут быть осуществлены педагогом. Имеет место и несогласованность кадровой политики, целей образовательного учреждения с профессиональными и личностными возможностями педагогов.

Изучив состояние проблемы организации методического сопровождения в меняющихся условиях мы выявили противоречия**:** между растущими требованиями к уровню профессиональной трудоспособности педагогов и традиционной системой методического сопровождения; между реальной потребностью в обеспечении профессиональной жизнеспособности педагогов в условиях непрерывного развития современной школы и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и технологических основ осуществления деятельности по поддержке профессионального здоровья учителей.

Для профессиональной жизнеспособности педагогов важными являются не только профессиональная квалификация, но и состояние профессионального здоровья. Как оказалось уровень профессионального здоровья педагогов – низкий, и зависит от физического, психического и социального здоровья.

Обратимся к статистике. В 2006 году в образовательных учреждениях города Москвы работало 65000 человек, в 2007 году – 59000, а в 2008 году количество педагогов снизилось до 55000 человек. При этом доля педагогов пенсионного и предпенсионного возраста неизменно высока. В 2009 году в образовательных учреждениях города Москвы в возрасте 40- 49 лет работало 14000 педагогов, 50-59 лет – 12000 учителей, в возрасте 60- 65 лет – 3000 чело-

век. Эти данные были представлены Московским психолого-педагогическим университетом.

Анализ статистических данных показал, что естественные изменения в учительском составе не позволяют говорить о положительных тенденциях. А между тем имеются данные, что 62% педагогов постоянно испытывают психологический дискомфорт при исполнении своих профессиональных обязанностей, 85% педагогов подвержены устойчивым стрессам, 33% страдают заболеваниями нервной системы, более двух третей педагогов остро нуждаются в помощи психотерапевта.

С помощью специально разработанных опросников мы получили определенные результаты, показывающие уровень профессионального здоровья наших педагогов. Выяснилось, что значительно хуже чувствуют себя педагоги в возрасте от 35 до 57 лет. Т.е. самый продуктивный, сточки зрения профессиональной деятельности возраст.

Интересны на наш взгляд качества сотрудников заметные в неформальной обстановке или различных жизненных ситуациях, которые выявились в результате массового опроса и наблюдения:

– повышенный уровень тревожности проявляется особенно часто в ситуациях оценки их собственной профессиональной деятельности, при необходимости высказывать собственное мнение наблюдается у 27% педагогов;

– 37% проявляют сопротивление инновациям, не желают осваивать новые и прогрессивные технологии, предпочитая работать «по- старинке»;

– у 41% педагогов наблюдается повышенное эмоциональное реагирование на различные явления современной действительности, проявляющееся в изменениях интонации, мимики, взрыве эмоций и т.д**.**

Почти 30% учителей отмечают пагубное влияние перегрузки на работе на состояние здоровья, что часто выражается в различного вида деформациях. Например, для большого числа педагогических работников учреждений образования нашего округа характерна проблема эмоционального выгорания педагогов.

Выявленные проблемы во многом являются следствием несформированности компетентности педагогов в вопросах психологической профилактики. Исследование причин низкого уровня профессионального здоровья педагогов, позволило обосновать необходимость проведения мероприятий психопрофилактического направления, способствующих уменьшению негативных изменений в психическом состоянии педагогов, что должно повысить уровень профессиональной жизнеспособности.

Решая проблемы создания благоприятных условий личностного и профессионального развития педагогов, обеспечивающих профессиональную жизнеспособность педагогов, мы определили основные направления методического сопровождения: информационно-методическое обеспечение психопрофилактической деятельности с педагогами; совершенствование содержания, форм, методов и средств психопрофилактической деятельности с педагогами; организация сетевого взаимодействия специалистов управления образования, педагогов-психологов образовательных учреждений

и методистов; организация повышения квалификации педагогов-психологов, осуществляющих здоровьесберегающую деятельность с педагогами; проведение мониторинга профессионального здоровья педагогов.

Основные акценты были сделаны на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, развитие коммуникативных навыков, формирование стратегий поведения в конфликте, выработку навыков работы в условиях стрессоемких видов деятельности, проведение тренингов, консультаций, различного вида мероприятий общеукрепляющего характера.

Таким образом, мы направили методическое обеспечение на сопровождение профессиональной деятельности и повышение качества условий, обеспечивающих здоровьесбережение и развитие педагогов.

Учитывая специфику проблемы, мы организуем и проводим работу по двум направлениям: работа с педагогами и работа с педагогами-психологами образовательных учреждений.

Для определения эффективности работы с педагогами мы использовали следующие показатели: снижение количества поведенческих срывов у педагогов, увеличение удовлетворенности своей жизненной ситуацией, улучшение физиологических показателей (сон, утомляемость) и эмоционального фона.

Минимизация факторов риска, приводящих к возникновению поведенческих срывов у педагогов, исследовалась с помощью опросника изучения факторов, влияющих на психологическое здоровье педагога. По результатам опроса четко прослеживается, насколько высоко педагоги оценивают те или иные факторы, влияющие на здоровье педагогов. Наибольшую значимость для педагогов имеют благоприятные взаимоотношения в семье; полноценный и достаточный сон; уверенность в себе и свобода от внутренних конфликтов. При этом педагоги отмечают, что хуже всего реализуются в повседневной жизни такие факторы как: качественное медицинское обслуживание; полноценный и достаточный сон; умение расслабляться, отвлекаться от проблем.

В качестве методов работы с педагогами мы использовали групповую работу, тренинг поведения, личностный тренинг, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, лекции, ролевые игры, психогимнастику, элементы индивидуальной и групповой психотерапии, «круглые столы», совещания. В результате данной работы среди учителей корпуса обозначилась потребность в получении психопрофилактических знаний в оказании поддержки окружающим и собственном самосохранении, умения общаться с окружающими, понимать их поведение и перспективы, сопереживать и оказывать психологическую и социальную поддержку. Развитие личностных ресурсов, способствующих формированию здорового личностного стиля педагогов, высокоэффективного поведения, формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки дало толчок к формированию позитивного отношения к возможностям своего развития, что в конечном итоге способствует профессиональному самосохранению. При работе с педагогами акцент делался на формирование умения адекватно оценивать проблемные ситуации и разрешать жизненные проблемы, управлять собой и изменять себя, ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели

и достигать их, контролировать свое поведение и изменять свою жизнь. Педагоги учатся анализировать свое состояние, сопереживать окружающим и понимать их, понимать мотивы и перспективы поведения, принимать и оказывать психологическую и социальную поддержку окружающим. В результате проводимых мероприятий приобретаются навыки поведения, ведущие к здоровому образу жизни, принятия решения и преодоления жизненных проблем, навыки оценки социальной ситуации и принятия ответственности за собственное поведение, навыков защиты своего персонального «Я», само- и взаимоподдержки. Важным для нас стало обучить учителей навыкам избегания ситуаций, вызывающих психологические срывы и различных форм саморазрушающего поведения, бесконфликтного и эффективного общения. Для осуществления профилактического воздействия проводится обучение специальным навыкам и умениям преодоления стресса. Обучение эффективным навыкам преодоления стресса и оказание поддержки осуществляется в форме различных видов психологического тренинга.

Наличие положительной динамики в умении противостоять стрессам исследовалось с помощью опросного листа опросника стрессоустойчивости. Средние показатели по наиболее высоким результатам получены в режиме мониторинга. Обращает внимание снижение количества таких проявляемых реакций как: чувство вымотанности; ухудшение самочувствия, повышенная чувствительность к критике, бессонница, ухудшение результатов своей деятельности. Практически не изменилась (или изменилась очень незначительно) частота таких проявлений как: нервозность, растерянность, апатия, напряженные головные боли, проявление нехарактерных ошибок.

Исследование наличия у педагогов ответственного отношения к собственному здоровью показало, что педагоги склонны верить в собственные силы по предотвращению заболеваний. Это очень важно для формирования их активной позиции в вопросах здоровьесбережения.

Параллельно с мероприятиями, запланированными к проведению на уровне округа, проводилась апробация профилактической деятельности с педагогами в образовательных учреждениях в рамках организационной модели работы педагога-психолога.

Опираясь на материалы имеющейся педагогической и психологической практики, мы определили содержание профилактической работы психолога и акцентировали внимание на направления, свойственные деятельности психологической службы.

Это: Контроль над соблюдением в школе психологических условий обучения и воспитания, необходимых для психического развития и формирования личности учащихся на каждом возрастном этапе. Оптимизация форм общения в педагогическом коллективе, содействие улучшению форм общения педагогов с учащимися, родителями, между собой. Предупреждение возможных осложнений в связи с изменениями требований к работе педагогов.

Так как выполнение программ психопрофилактики должно осуществляться профессионалами, то мы ведем активную работу по повышению квалификации педагогов-психологов. Сегодня, в образовательных учреждениях Зеленоградско-

го округа, работают 194 педагогов-психологов. Из них 98 человек повысили свою квалификацию по проблеме психопрофилактической работы с педагогами. В оптимальном режиме по проблеме здоровьесбережения педагогов осуществляют деятельность только 67% психологов. Учитывая важность этой работы – недостаточно. В этом году такую курсовую подготовку проходят педагоги-психологи ДОУ.

Одним из важных направлений в работе является организация межведомственного взаимодействия различных структур, занимающихся вопросами здоровьесбережения. В 2009 году Окружной методический центр заключил Соглашение с Московской службой психологической помощи населению Департамента семейной и молодежной политики города Москвы, в соответствии с которым педагоги могут получить помощь профессиональных психологов центра, пройти курс реабилитации, получить профессиональную консультацию у психологов Центра.

Но проблем еще очень много.

На сегодняшний день не решены вопросы повышения квалификации методистов по вопросам организации здоровьесберегающей деятельности, а также вопросы повышения психолого-педагогической компетентности методистов и педагогов в вопросах использования технологий с высоким потенциалом здоровьесбережения.

К сожалению, ведение данной работы осложняется тем, что не все педагоги и руководители понимают и **принимают** важность психопрофилактической работы. Одним из ресурсов в решении проблемы мы считаем использование административного ресурса и развитие психологической компетентности руководителей образовательных учреждений.

Ситуативная гибкость руководителя образовательного учреждения

***Старченко Елена Юрьевна**, заместитель директора по УВР ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 440 ВАО , г. Москва, e-mail: elenastar69@mail.ru*

Развитие современного образования предъявляет особые требования к личности руководителя образовательного учреждения, поскольку управленческая деятельность осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, что требует гибкого подхода к управлению.

В концепциях ситуационного менеджмента ситуативную гибкость руководителя характеризуют как одно из его важнейших профессиональных качеств.

Что же такое «ситуативная гибкость руководителя образовательного учреждения»? В поиске ответа на данный вопрос мы выявили сущность основополагающих понятий «ситуационность» и «гибкость» с точки зрения управленческих теорий и дали рабочее определение понятия, которым будем руководствоваться в процессе выполнения данного проекта.

Понятие «ситуационность» лежит в основе ситуационной теории управления и означает, что действия людей определяются контекстом, в котором они осуществляются.

Центральным моментом и объектом ситуационного управления является управленческая ситуация. М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури под ситуацией понимают «конкретный набор обстоятельств, оказывающих существенное влияние на работу организации в данный момент». Такой подход является весьма спорным и противоречивым, однако позволяет выделять основные элементы, которые могут быть использованы для определения ситуации. Д. Поспелов расширяет понятие ситуации, добавляя в него информацию о связях между объектами. Так, автор подчеркивает, что текущая ситуация — совокупность всех сведений о структуре объекта и его функционировании в данный момент времени. Под «всеми сведениями» подразумеваются, также причинно-следственные связи, которые могут выражаться множеством последовательных событий или процессов. В этом смысле ситуация кардинально отличается от состояния и события, которые могут соответствовать только одному моменту времени.

Впервые «закон ситуации» был сформулирован в начале 1920-х гг. Мэри Паркер Фоллет (1868-1933). М. Фоллет утверждала, что эффективность управленца зависит от обладания им необходимыми знаниями; однако разные обстоятельства требуют разных знаний, и, соответственно, разных стилей управления. Лучшие руководители становятся лучшими не потому, что они наделены какими-то особыми лидерскими качествами, а потому, что они соответствуют требованиям момента.

Теории ситуационного менеджмента пытаются интегрировать различные частные подходы к управлению. В результате их развития возникла возможность сформулировать концепцию ситуационного управления [Н.А.Будагьянец], основные положения которой сводятся к следующему: не существует какого-либо универсального подхода к управлению. Разные проблемные ситуации требуют различных подходов к их разрешению; ситуационные вероятностные факторы учитываются в стратегиях, структурах и процессах, благодаря чему достигается эффективное принятие решений; существует более одного пути достижения цели; результаты одних и тех же управленческих решений могут существенно отличаться друг от друга; всякая управленческая проблема должна рассматриваться только в тесной связи с другими проблемами; менеджеры могут приспосабливать свои организации к ситуации или изменять ситуацию согласно требованию организации; управление - это прежде всего искусство менеджера правильно определить и оценить ситуацию и выбрать наиболее эффективные методы управления, наилучшим образом отвечающие возникшей ситуации.

Ситуационные теории управления дают руководителю рекомендации о том, как следует управлять в конкретных ситуациях. При этом процесс управления должен состоять из следующих обязательных шагов, которые должны быть осуществлены менеджером для достижения эффективного управления в каждой конкретной ситуации: получение руководителем необходимых знаний; идентификация и анализ ситуации; выбор подхода и методов управления в сложившейся ситуации; оценка вероятных последствий ситуационного

управления; создание необходимых условий для проведения изменений; проведение изменений.

Управление по ситуации основывается на учете и анализе множества факторов, так или иначе влияющих на процессы и персонал образовательного учреждения. Сложность его внутренней и тем более внешней среды требует от руководства не только знания теории управления, но и наилучшего применения на практике собственного и прошлого опыта.

Чтобы принять максимально эффективное решение в конкретной ситуации, руководитель образовательного учреждения, должен придерживаться определенных правил, основополагающих требований к эффективному управлению, важнейшими из которых являются следующие принципы: компетентности руководства; отсутствия прецедентов; взаимосвязи ситуационных переменных; двойственного влияния факторов; непрерывности изменений; необратимости изменений; быстрой реакции; наличия предпосылок к изменениям; приоритетности человеческого фактора; оптимального соотношения результатов и затрат; априорного решения, когда руководитель умеет не только правильно оценить ситуацию и своевременно отреагировать на ее изменение, но и предвидеть возможные изменения этой ситуации; формирования изменений.

Вершиной управленческого искусства можно считать принятие таких решений, которые не только позволяют организации приспособиться к изменениям ситуации, но и адаптировать сами изменения к организации.

В ходе изучения теории ситуационности в управлении мы выявили, что не может быть единственного универсального набора принципов менеджмента, одинаково эффективных всегда и везде, потому что в разных условиях лучшие результаты приносит использование разных стратегий.

В условиях ситуационного подхода формы, методы, системы, стили руководства должны существенно варьироваться в зависимости от объективных условий организационного контекста, приближаясь то к идеалам «рациональной модели» (в условиях высокой степени определённости и стабильности), то к принципам «организационного гуманизма», предлагаемого сторонниками поведенческой концепции (в условиях высокой степени неопределенности) [4, с.6].

Через ситуационный подход реализуется принцип адаптивности, являющийся основополагающим принципом стратегического управления. Его суть состоит в том, что все внутриорганизационные построения (культура организации, оргструктура, система планирования и т.д.) являются реакцией организации на соответствующие изменения во внешнем окружении и некоторые изменения во внутренней среде. [5, с.142]

Понятие «гибкость» рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого подхода в объяснении его содержания.

В части работ гибкость определяется как способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, более экономного

(К. Шайе), и как быстрый, лёгкий переход от одного класса предметов и явлений к другому (С. Рубеновиц, Дж. Гилфорд). В понятие «гибкость» включается также скорость перехода от сознания к работе подсознания (Кэттелл, Фостер). Под гибкостью понимается способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно (Л. Хаскелл). Таким образом, многие исследователи считают гибкость феноменом, зависящим от особенностей ситуации. [3, с.17-19]

Наиболее полным является определение, введенное в отечественную психологию Н.А. Менчинской (1966): гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний, в легкости перехода от одного действия к другому, в преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей, в свободе перестройки в создаваемых в соответствии с условиями задачи образов, выдвинутых гипотез. Результаты исследований Н.А. Менчинской позволяют нам рассматривать гибкость не только как умение переходить от одного действия к другому, но и как возможность многопланового отражения условий задачи, что существенно расширяет характеристику гибкости. Н.А. Менчинская выделила следующие проявления гибкости мышления: подход к задаче как к проблеме, целесообразное варьирование способов действия; лёгкость перестройки знаний или навыков и их систем в соответствии с изменившимися условиями; способность к переключению или лёгкость перехода от одного способа действия к другому.

Таким образом, под ситуативной гибкостью понимается инвариантная характеристика личности субъекта управления, в нашем случае - руководителя образовательного учреждения, характеризующаяся наличием у него профессиональных знаний и умений, способов действий, детерминируемых свойствами его личности - критичностью, инициативностью, постоянной нацеленностью на творческую реализацию осуществляемых действий, адаптированных к конкретной проблемной ситуации, позволяющих быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения и эффективно решать разнообразные управленческие задачи.

Список литературы

1. Будагьянец, Н.А. Основополагающие принципы ситуационного управления [Электронный ресурс]. - http://www.elitarium.ru/

2. Бурканова, Г. Стиль руководителя и эффективность управления [Электронный ресурс].- http://cfin.ru/management/people/style_and_effect.shtml

3. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие/ Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 144 с.

4. Русинов, Ф.М. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений: учебное пособие. / Ф.М. Русинов, Л.Ф. Никулин, Л.В. Фаткин. – М.: Инфра, 1996. – 352 с.

5. Управление организацией: Учебник /Под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатина. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2007. – 736 с.

6. Худин, А.Н. Теория и практика управления устойчивым развитием образовательного процесса в университете: монография / А.Н. Худин. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2008. – 360 с.

Использование игр в развитии психологической компетентности и разрешении конфликтных ситуаций

***Тимофеева Ирина Андреевна**, педагог-психолог ГОУ СОШ № 71, г. Москва, e-mail: shkola71@mail.ru*

В работе мы часто сталкиваемся с проблемой, когда ученик ставит ряд вопросов о собственной индивидуализации: «Кто я? Что я могу и что умею? Почему у меня не всегда складываются отношения с другими людьми? Что я хочу для себя?» Подростковый возраст несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой связано со становлением процессов самоопределения, способов реализации в социуме. В такой ситуации подросток зачастую не может самостоятельно найти способ разрешения проблемной ситуации, что может привести к суицидальным попыткам или употреблению психоактивных веществ. Специфика становления личности в этом возрасте – особое отношение ко всему, что затрагивает индивидуальность подростка, основы его « Я- концепции», поэтому прямые директивные методы могут быть восприняты как навязывание, и вызвать негативизм и отторжение. Поэтому можно сформулировать следующие задачи для развития психологической компетентности в подростковом возрасте: создание условий для осознания проблемной или конфликтной ситуации; выявление причины этой ситуации; коррекция правильного разрешения проблемной или конфликтной ситуации

Что же такое конфликт? Это столкновение противоположных целей, интересов, позиций, мнений, взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Конфликты в среде подростков происходят довольно часто, особенно это становится заметным в 7-9 классах. Опасен данный возраст тем, что подростки начинают противостоять всем и всему. Они начинают учитывать только мнение своей референтной группы, которое не обсуждается и является верной для них, а советы взрослых вызывают раздражение.

Одним из действенных способов развития психологической компетентности является групповая работа с использованием ролевых игр, сказкотерапии, психодраммы, игр по усвоению стратегий в конфликтных ситуациях. Основной целью таких занятий является создание условий творческой активности отдельного участника и группы в целом, для создания и апробации новых способов действия в проблемных ситуациях и конфликтах. При этом важно не избегать конфликта, а использовать его для достижения цели, отстаивания своих интересов, дальнейшего развития взаимоотношений. Развитие психологической компетентности направлено на то, чтобы сформировать более позитивное отношение к ситуациям потенциально конфликтным, показать, как в них можно действовать без агрессии, достигая не только своей цели, но и улучшая отношения со своими оппонентами. Компетентностное поведение в конфликте включает: понимание природы противоречий конфликтов между людьми; обладание умениями общения в проблемных ситуациях; наличие умений устранения негативных эмоций; развитие умений саморегуляции.

Для эффективного решения возникающих проблем каждому человеку необходимо усвоить определенный минимум теоретических знаний

и практических умений поведения в конфликтных ситуациях, а кроме этого, очень важно научиться управлять своими чувствами и эмоциями в ходе конфликта.

На одной из встреч участники обсуждали проблему отношений с родителями. Им было предложено обсудить в «кругу», какие проблемы в межличностных отношениях для них актуальны в настоящий момент: какие ситуации вызывают неопределенные, конфликтные или негативные переживания? Чаще всего звучали темы непонимания родителями, неуверенность в себе, «навязывание» родителями собственных мнений и суждений, невозможность быть самостоятельными. На основе этих тем была сформулирована основная проблема, которую было предложено решить при помощи придумывания и разыгрывания сказки. Подростки использовали карты «Проппа», которые представляют эпизоды проблемных жизненных ситуаций. Участник, выбравший какой-то конкретный эпизод должен придумать начало истории, а остальные участники дополнить его продолжением этой же темы, затем сочиненная история разыгрывается по ролям и обсуждается. При этом важно выяснить следующее: Какие эмоциональные впечатления были получены в игре? К какому выводу пришли в ходе игры? Какие средства и способы еще можно использовать для решения конкретных задач?

На другом занятии подростки сформулировали запрос на рассмотрение стратегий поведения в конфликте. Для этого сначала была использована игра «Переправа», которая помогла выделить стратегии поведения, затем участники выбрали типичную для себя тактику поведения при помощи тестов К. Томаса и Г. Скотта, после этого были разыграны упражнения «На улице», «В транспорте», «В школе». В ходе всех упражнений отрабатывались умения безконфликтного поведения и перевод соперничества в сотрудничество.

Данная методика позволяет обращаться к психологической проблеме, значимой для группы, проводить рефлексию проблемной или конфликтной ситуации, спроектировать типичные способы поведения в ней. Символический образ проблемной ситуации помогает получить новый положительный опыт и более полное осмысление проблемы, служит своеобразной подсказкой. Кроме того, работа в группе позволяет участникам получать эмоциональную поддержку, учит совместной деятельности.

Психологический тренинг во внутришкольном управлении педагогическим коллективом школы-новостройки

***Цибульникова Виктория Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, помощник проректора по инновациям и информатизации ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, e-mail: vicki-77@yandex.ru*

Успешные педагогические коллективы становятся первыми, осуществляют прорыв, выдвигают абсолютно новые идеи, но чтобы стать успешным группа учителей молодой, новой школы должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. Как говорят, каждый несчастный коллектив несчастен по-разному, каждый успешный – счастлив одинаково.

В период становления педагогического коллектива молодой школы сначала учителя знакомятся друг с другом, одни – демонстрируют собственные возможности, другие – избегают враждебности, наблюдают, анализируют действия других. Затем между членами будущего полноценного коллектива устанавливаются определенные контакты, вырабатываются общие нормы поведения, закладываются основы корпоративной культуры.

Как отмечает Г.А. Резник, одним из важнейших этапов формирования трудового коллектива является взаимоадаптационная стадия, отличающаяся наличием сформировавшегося за это время устойчивого «ядра», способного оказывать влияние на других сотрудников, цели которых не совпадают с целями организации. Другими словами, это объединение людей для достижения деловых целей, которые в определенный, достаточно длительный промежуток времени регулярно непосредственно взаимодействуют друг с другом, причем каждый контактирует со всеми остальными, и осознают себя членами группы, идентифицируют себя с ней.

Особо весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А.С. Макаренко, который выделил несколько стадий его формирования. Прежде всего, это становление коллектива, когда руководитель стремится создать из группы такую социально-психологическую общность, где отношения работников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Характерной особенностью данного этапа является зарождение актива, сплоченного на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Следующая стадия – усиление влияния актива, поддерживающего требования руководителя, на членов коллектива. На данном этапе коллектив выступает как целостная система, в которой начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции.

Дальнейшее формирование коллектива характеризуется его развитием и расцветом. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов.

В.М. Давыдов выделяет четыре этапа преобразования группы в команду. На стадии формирования члены группы постепенно узнают друг друга, происходит ознакомление с организацией и условиями труда в ней; на стадии психологической напряженности, характеризующейся борьбой за лидерство, недоверием членов трудового коллектива друг к другу, они пытаются понять, что представляют собой их коллеги и ищут общие и разные позиции людей по тем или иным вопросам; на стадии нормализации отношения между стабилизируются, вырабатываются общие нормы, мнения; на стадии общей деятельности коллектив начинает выполнять общую задачу, поскольку распределены социальные роли между людьми, выяснены цели и особенности деятельности [2].

Как подчеркивает В.А. Сластенин, одной из особенностей деятельности педагогического коллектива является коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности.

Индивидуальные усилия отдельных учителей, особенно на средней и старшей ступенях обучения, не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с действиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня школы, в оценке качества знаний учащихся [1].

В данном случае уместно понятие «синергизм» – совместное действие для достижения общей цели, основанное на принципе, что целое представляет нечто большее, чем сумма его частей, то есть знания, усилия нескольких человек могут организовываться таким образом, что они взаимно усиливаются.

Обращаясь к определению понятия «сплоченность», А.А. Дикарева и М.И. Мирская, отмечают, прежде всего, что это понятие означает единство поведения членов трудового коллектива, основанное на общности интересов, ценностей, норм поведения; а также слаженность действий членов коллектива при выполнении общих задач и реализации общеколлективных целей [4].

Как отмечает С.М. Халин, по уровню сплоченности различают трудовые коллективы: сплоченные – обладающие стабильностью состава, дружескими контактами членов коллектива в рабочее и нерабочее время, высокими трудовыми показателями, наличием коллективного самосознания – «мы», в том числе осознания своей принадлежности к этому трудовому коллективу; расчлененные – характеризующиеся наличием нескольких социально-психологических групп, прохладно, а то и недружелюбно, и даже враждебно относящихся друг к другу, разбросом по уровню трудовой дисциплины и по уровню социальной активности; разобщенные – демонстрирующие доминирование над всеми отношениями функциональных отношений, неразвитость социально-психологических контактов, высокую текучесть, частые конфликты [5].

Какими же характеристиками обладает сплоченный педагогически коллектив? Во-первых, у каждого члена такого коллектива должно быть чувство общей цели и готовность работать над ее достижением. Во-вторых, члены сплоченного педагогического коллектива доверяют друг другу и демонстрируют высокую степень сотрудничества; в-третьих, необходим свободный обмен различными мнениями коллектива по достижению общей цели; в-четвертых, их энергия не должна быть направлена на выяснение отношений и соперничество; в-пятых, в сплоченном педагогическом коллективе его члены считают себя неотъемлемой частью команды, которая является для них еще и важным источником как профессионального, так и личностного роста.

Внутришкольное управление педагогическим коллективом одновременно приоритетная и сложная задача в особенности для руководителя молодой школы. Как утверждает Н.В. Разнова, не всегда и не из любых сотрудников можно сформировать сплоченную команду. Для этого необходимы следующие условия: люди, выполняющие работу, должны быть специалистами, выступать в качестве «экспертов» при решении возлагаемых на них задач; совокупный опыт и таланты людей, работающих в команде, должны превышать опыт и способности любого из тех, кто работает в одиночку; большинство людей должно иметь возможность в какой-то мере влиять на принятие тех решений,

которые им приходится выполнять. Это повышает их заинтересованность в общем деле; каждый человек должен иметь склонности к творчеству, которые можно систематически использовать, привлекая его к участию в работе группы [3].

В условиях становления педагогического коллектива молодой школы определяющим является эмоциональный комфорт и ценностное единство, поэтому создание и поддержание здорового климата является первоочередной задачей руководителя школы.

В данном случае директору молодой школы следует обратить внимание на необходимость специального управления процессом сплочения коллектива, под которым мы понимаем специальную деятельность по повышению степени устойчивости и надежности деловых и иных связей между работниками – членами коллектива и их группами, образуемыми по различным признакам.

Одним из видов такой деятельности является тимбилдинг (team building) – дословно «построение команды». В это понятие входят и корпоративные праздники, и психологические (игровые) тренинги, моделирующие жизнь коллектива и обучающие его совместной деятельности. Тренинги по тимбилдингу направлены на построение сплоченного коллектива, выработку командного духа и умения работать в команде, выявление лидеров, психологическую разгрузку за счет создания атмосферы неформального общения.

Такие тренинги можно проводить как в условиях своей школы, так и организуя выездные мероприятия. Существует два вида мероприятий: одни – направлены на консолидацию коллектива в расслабляющей неформальной обстановке, другие – носят обучающий характер и направлены на проявление скрытых резервов сотрудников, выявление лидеров, формирование готовности подстраховать другого или взять ответственность на себя. Однако основная идея современных методик состоит в том, чтобы, изменив привычную обстановку, вне рабочего места, попытаться укрепить отношения, связывающие коллег, и найти сильные стороны членов коллектива.

Игры и упражнения на тимбилдинг-тренингах позволяют создать позитивный эмоциональный фон в отношениях педагогов и сплотить их как команду вокруг определенных ценностей и целей, так как именно команда имеет перспективы роста за счет раскрытия потенциала ее участников, она реагирует быстро и адекватно как на внутренние, так и на внешние организационные изменения.

Цели упражнений и игр на тимбилдинг-тренингах заключаются в раскрытии и активизация творческого потенциала команды, в улучшении атмосферы в коллективе и снятии напряженности, в усиление корпоративного духа, в отработке навыков внутрикомандного взаимодействия, в выработке стандартов корпоративной культуры, в проработке сложных и конфликтных ситуаций, в развития у команды чувства уверенности в собственных силах и ответственности за общий результат и др.

Для проведения тимбилдинг-игр и упражнений желательно пригласить специалиста, не являющегося членом данного коллектива, однако ведущим

разработанной нами игры может стать и школьный педагог-психолог. Данную игру следует проводить на стадии зарождения педагогического коллектива молодой школы. Важным является и включенность директора школы в таком мероприятии не в качестве организатора, а как участника игры.

В практике управления школой-новостройкой нами были использованы следующие тренинговые практики: тимбилдинг-игра «Наш дом – наша крепость» на сплоченность педагогического коллектива молодой школы; упражнение-разминка «Глаза в глаза и имена» на выявление общих признаков участников игры; упражнение-разминка «Мои друзья» на выявление общих интересов участников игры; упражнение «Собака» на усиление командообразования; упражнение «Мой дом» на организацию коллективной творческой деятельности; упражнение «Моя семья» на формирование распределенной ответственности в коллективе; упражнение «Наш общий дом» на повышение уровня внутриколлективной сплоченности; упражнение-прощание на закрепление положительных результатов тренинга.

Список литературы

1. Сластенин, В.А. Педагогика/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
2. Давыдов, В.М. Психологическая совместимость в трудовых коллективах/ В.М. Давыдов, И.Д. Ладанов// М.: АНХ, 1985. – 46 с.
3. Разнова, Н.В. Формирование команд. Групповая сплоченность как показатель дееспособности команды[Электронный ресурс]/. Адрес: www.lib.krgtu.ru/pocobia.php?section=raznova
4. Дикарева, А.А. Социология труда/ А.А. Дикарева, М.И. Мирская. – М.: Высшая школа, 1989. – 284 с.
5. Халин, С.М. Социология трудовых коллективов. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2004. – 70 с.

Коммуникативная компетентность педагога необходимое условие формирования коммуникативной компетенции учащихся

***Гаврилова Ольга Евгеньевна**, учитель-логопед Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г.Москва*

***Самошина Ольга Викторовна**, учитель-логопед Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г.Москва, Россияе-mail: info@samson-corp.ru*

Русский язык - один из самых богатых языков мира. Недаром о нем говорят «великий, могучий»! Из энциклопедических источников известно, что активный словарь В. Шекспира насчитывает 16 тыс. слов, А.С. Пушкина - 21 тыс., Н.В. Гоголя - 10 тыс. Активный словарь нашего современника включает в среднем 7-13 тысяч слов. Русский язык за последние два десятилетия перетерпел множество не самых лучших изменений. Актуальная для наших дней проблема - низкий уровень общей речевой культуры, бедность словаря, неумение выразить мысль. Педагогу для успешной работы необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и особое умение – это умение общаться. Человек начинает овладевать навыками общения с малых лет, однако не все, повзрослев, в достаточной мере умеют общаться. Профессия педагога относится к типу профессий «человек –

человек» (по типологии отечественного психолога Е.А. Климова), и поэтому умение общаться является для педагога ведущим, профессионально важным качеством. От того, насколько грамотно человек выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности. Особенно актуально данное утверждение по отношению к речи педагога, работающего с детьми дошкольного возраста. В исследованиях Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина и других основоположников методики развития речи детей дошкольного возраста отмечается, что дети учатся говорить благодаря слуху и способности к подражанию. Дошкольники говорят то, что слышат, так как внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых. Одним из основных механизмов овладения детьми родным языком является подражание. М.М. Алексеева отмечает, что, подражая взрослым, ребенок перенимает «не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи». Писатель Л.В. Успенский обращает внимание педагогов и родителей на то, что культура речи ребенка «тысячью нитей связана с настоящей речевой культурой его старшего окружения». А с каким восторгом описывал М. Горький в повести «Детство» речь бабушки, слова которой «как цветы, такие же ласковые, яркие, сочные». Любое слово, фразу, предложение нужно так произнести, чтобы ребенок захотел говорить красиво или как еще любят повторять учителя-логопеды - «правильно». Сегодняшнему дошкольнику не понятен смысл многих слов, составляющих структуру русского фольклора, он утрачивает важные моменты для развития познавательной деятельности, от детей ускользают точность, выразительность и красота родного языка. Дошкольное воспитание, представляя собой начальную ступень общей системы образования, должно заложить основы личности и нравственности ребенка, подготовить его к школе. К.Д. Ушинский еще в 1867 г. составил план действий в данной работе: «…Приучить и глаз, и руку, и слух, и внимание дитяти разлагать, складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писаные и печатные». Решение этой задачи прямо и непосредственно связано с общением ребенка (в семье, детском учреждении) со сверстниками. Но главную роль здесь играют взрослые, как хранители опыта, знаний, умений и культуры, накопленных человечеством. Передача этих ценностей без речевого общения обеднена или вовсе невозможна. Речевое общение – это общение посредством слова. А.С. Макаренко считал, что педагогом-мастером учитель может стать лишь тогда, когда научится произносить даже самые простые слова и фразы (например, «иди сюда») с 15 – 20 интонационными оттенками. Необходимое условие общения - полноценное овладение детьми устной речью. Именно поэтому к речи педагогов нашего образовательного учреждения предъявляются следующие требования:

- **Правильность** - соответствие речи языковым нормам. В общении с детьми педагог использует основные нормы русского языка: орфоэпические

нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов.

- **Точность** - соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе. Педагог должен обращать особое внимание на семантическую (смысловую) сторону речи, т.к. это способствует формированию у детей навыков точности словоупотребления.

- **Логичность** - выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Педагог в общении с детьми учитывает, что в дошкольном возрасте закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутритекстовой связи.

- **Чистота** - отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Принимая во внимание ведущий механизм речевого развития дошкольников (подражание), педагог заботится о чистоте собственной речи: недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

- **Выразительность** - особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи педагога является мощным орудием воздействия на ребенка. Владеющий различными средствами выразительности речи педагог (интонация, темп речи, сила, высота голоса и др.), способствует не только формированию произвольности выразительности речи ребенка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения выражать свое отношение к предмету разговора.

- **Богатство** - умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Богатый лексикон педагога способствует расширению словарного запаса ребенка, помогает сформировать у него навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи, так как в дошкольном возрасте формируются основы лексического запаса ребенка.

- **Уместность** - употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи педагога предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля. Учет специфики дошкольного возраста нацеливает педагога на формирование у детей культуры речевого поведения (навыков общения, умения пользоваться разнообразными формулами речевого этикета, ориентироваться на ситуацию общения, собеседника и др.).

К вышеперечисленным требованиям необходимо также отнести правильное использование педагогом невербальных средств общения, его умение не только говорить с ребенком, но и слышать его. Необходимо отметить, что процесс развития речи дошкольников тесно связан с реализацией его потребности в игре. Поэтому создание правильной речевой среды, учитывающей ведущую деятельность ребенка, необходимой для развития речи, а также способствующей преодолению имеющихся у него нарушений речевого развития, одно из важнейших направлений деятельности ДЦ «Самсон». Дети 6–7 лет не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта не только

со взрослыми, но и со сверстниками. В то же время именно дошкольный и младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности дошкольника, а в дальнейшем ученика – актуальная задача воспитательно-образовательного процесса любого учебного учреждения.

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни. Один из ведущих специалистов в области школьной логопедии, А.В. Ястребова ещё в 1978 г. указывала, что «…около трети учащихся общеобразовательных школ, имеющих отклонения в развитии речи, оказываются неуспевающими по одному-двум предметам». В 2000 г. она же подчеркивает: «Резко изменился контингент общеобразовательной школы». В.С. Кукушин подтверждает: «В стране создалась совершенно новая педагогическая ситуация, связанная с качественным изменением контингента детей, поступающих в школу». У поступающих в первый класс детей отмечаются нарушения произносительной стороны речи, ограниченный словарный запас, недоразвитая моторика руки, неадекватные эмоции, орфоэпические дефекты. Следует отметить, что работа над произношением - это не самоцель, она органично включена в деятельность по формированию коммуникативных умений и навыков и приносит результат, только когда данные элементы либо рассматриваются на фоне целого, либо включаются в целое, в коммуникативную единицу - высказывание. Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека и поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание. Особую значимость в развитии коммуникативной компетентности ребенка, посещающего образовательное учреждение полного дня и большую часть находящегося в коллективе, каковым и является НОУ ЧГЭШ «САМСОН», приобретает профессиональная, правильная, адекватная его восприятию речь педагога, которая включает в себя:

- умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств ученика;

- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с детьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;
- умение идентифицировать себя с ребёнком, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относится к нему.

Повышение качества речевой компетенции детей происходит через повышение уровня коммуникативной компетенции педагога. Благодаря его речи ребенок узнаёт, как необходимо для человека умение правильно говорить, какой должна быть красиво построенная, правильно оформленная речь: «Кто не умеет говорить, тот портит разговор» (рус. пословица).

Список литературы

1. Коммуникативная компетентность как профессиональная ценность современного педагога. Серегина Т. П. http://news.1september.ru/

2. Логопедия в школе: практический опыт / Под ред. В.С. Кукушина. М.; Ростов н/Д, 2004.

3. Термаева Г. Г. Дошкольный возраст. - 2004. - №2

4. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 1978.

5. Ястребова. А.В. Преодоление общего недоразвития у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. - М., 2000.

6. Янушевский В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога: практико-ориентированная монография / В.Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007.

Дидактика в информационном обществе и модели компетентностей

***Кузьмина Елена Михайловна**, учитель ГОУ гимназия 1526, г. Москва, email: sch1526@list.ru*

Государственные образовательные стандарты второго поколения, разрабатывающиеся в настоящее время, отражают реалии современного общества, которое по своим параметрам приближается к информационному, хотя еще 200 лет назад Ротшильд, создавший международную династию успешных финансистов, сказал: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Гимназия имеет непосредственное отношение к разработке и внедрению новых образовательных стандартов: учителя начальных классов в числе первых внедряют стандарты нового поколения в педагогическую практику.

Если мы говорим о дидактике в информационном обществе, то нам необходим соответствующий понятийный аппарат. Информационное пространство – это информационные ресурсы, средства их создания, хранения, передачи; технологии работы с информацией. Информационная среда – часть информационного пространства, сконструированная для решения конкретных задач (образовательных, досуговых, профессиональных), и субъект, работающий с информацией. Информационно-образовательная среда – часть информационной среды, используемая в целях образования; система влияний и условий формирования и развития личности. Обучение в информационном обществе – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся в информационно-образовательной среде, которая с одной стороны включает в себя различные информационные ресурсы и технологии работы с ними,

а с другой – учителя и ученика, которые их используют для достижения определенной цели образования.

В каждой школе складывается своя информационно-образовательная среда, которая в гимназии включает разнообразную урочную и внеурочную сферы в рамках гимназии; реальный выход в информационно-образовательную среду района, города, страны, мира (экскурсии, походы, конкурсы и т.д.) и виртуальный (участие в Интернет-проектах, поиск информации в сети и т.д.).

Развивающаяся информационно-образовательная среда влечет и изменения дидактических принципов. Системообразующим является деятельностный подход к обучению, предполагающий организацию деятельности ученика в информационно-образовательной среде. Содержание принципа научности расширяется – учащиеся должны уметь критически относится к информации, которую они получают, отличить научные знания от псевдонаучных, а также овладеть способами добывания знаний. Принцип систематичности и последовательности в овладении содержанием учебных предметов заменяется принципом системности. В условиях, когда информация лавиной обрушивается на ученика, главной задачей школы становится упорядочивание информации, приведение в систему. Принцип наглядности в дидактике информационного общества расширяется за счет добавления к традиционным видам наглядности (естественная, словесно-образная, изобразительная, внутренняя, практическая, предметная) интерактивной. Принцип сознательности сохраняется, усиливается роль рефлексивной составляющей в деятельности ученика. Принцип доступности трансформируется в принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, определяемых современной социокультурной ситуацией. Благодаря Интернету учащиеся лучше воспринимают фрагментированную информацию, чем объемный текст параграфа («по клику мышки» они получают порции сжатой, ярко иллюстрированной информации). Возможно, умение связно и логично высказываться, следить за ходом мысли автора формируется у них недостаточно, но это реалия современного информационного общества.

Современная дидактика формулирует цель образования как формирование компетентной личности, способной решать жизненные проблемы на основе имеющихся знаний, умений, навыков; способной ориентироваться в информационном пространстве, получать, использовать, создавать информацию. Профессор, д.п.н., зав. кафедрой МИОО П.А. Оржековский на лекции нашим учащимся так аргументировал необходимость перехода на компетентностный подход в образовании: российские школьники знают и умеют, чуть ли не больше всех школьников планеты; в способностях использовать свои знания существенно проигрывают своим сверстникам ведущих мировых стран.

Педагогический коллектив гимназии целенаправленно работает над внедрением компетентностного подхода в образование в течение 6 лет. После изучения теоретических основ проблемы развития ключевых компетенций учащихся мы решали задачу конкретизации компетентностного подхода для

его практического применения в образовании, что естественно для педагогов-практиков. Шесть временных творческих коллективов учителей гимназии последовательно работали над построением модели той или иной компетенции. Опираясь на научные разработки, мы определяли компоненты компетенции (конкретные умения и навыки учащихся, овладев которыми, учащиеся становятся компетентны в данном виде деятельности); уровни владения компетенцией для учащихся разных возрастных категорий; критерии и методы оценки уровня сформированности компетенции; технологии формирования компетенции в целом и ее компонентов при изучении различных учебных дисциплин.

Дидактика в информационном обществе предполагает изменения не только в целях и принципах, но и в технологиях обучения, в первую очередь – широкое использование ИКТ. Обязательное использование данных технологий, естественно, требует, во-первых, совершенствование материальной базы гимназии в этой сфере и, во-вторых, развитие соответствующих профессиональных компетентностей учителей.

10 раздел. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Управление рисками в условиях инновационного развития профессионального образования

***Подушкина Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного профессионального образования ГОУ «Курский государственный университет», г. Курск, email: fpk Kursk @ yandex. ru*

Инновационных контент модернизации российского образования определяется переходом страны к экономике, основанной на знаниях. Это находит отражение в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», в модели «Российское образование – 2020», в «Комплексной программе научно-технологического развития и технологической модернизации экономики России до 2015 года», федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, в проекте Закона РФ «Об образовании».

Наиболее значимым областями для внесения инноваций становятся многообразие миссий, которые реализует образовательное учреждение, новое измерение вклада образования в социокультурное развитие общества, его инновационного и творческого потенциала, новые нормативно-правовые и финансово-экономические механизмы функционирования и развития образовательных учреждений, переход к компетентностно-ориентированным государственным образовательным стандартам на всех уровнях, нацеленных на формирование творческой, инициативной, ответственной и активной личности, обеспечение высокого качества образования, достижение его инновационных результатов, создание инновационного ресурсного обеспечения образовательной деятельности.

В связи с этим настоятельной необходимостью становится разработка долгосрочной стратегии развития образовательной системы, которая позволяет образовательному учреждению не только удерживать достигнутые позиции, определенный уровень качества образования, но и опережающе адаптироваться к новым вызовам. Администрация и педагогические коллективы образовательных учреждений стоят перед необходимостью использовать все имеющиеся в их распоряжении организационные возможности для выявления изменений, затрагивающих управляющую и управляемую подсистемы, цели, ценности, мотивы, предпочтения, ожидания субъектов образовательного процесса, и разработки системы ответных действий, программы упреждающего реагирования и управления возможными рисками, возникающими в ходе инновационных преобразований.

Понимание предназначения профессионального образования в выполнении социального заказа на опережающую подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров с высоким духовно-нравственным потенциалом, способных решать инновационные задачи развития экономики, основанной на знаниях, и социальной сферы, готовых участвовать в развитии демократических институтов гражданского общества, выстраивать жизненные стратегии, ориентированные на профессиональный успех, непрерывное образование в быстроизменяющемся мире, задает содержание инновационной образовательной политики, определяет приоритетные направления развития сети образовательных учреждений профессионального образования.

Изменения, происходящие во внешней среде, побуждают систему профессионального образования становиться более гибкой, открытой, информационно и технологически оснащенной, использующей ресурсы сетевого межведомственного взаимодействия. Инновационная система профессионального образования опирается на идеи государственно-корпоративного партнерства в области подготовки кадров, кластерный подход во взаимодействии между структурами бизнес-сообщества (предприятиями, организациями) и профессиональными образовательными учреждениями.

К числу первоочередных задач инновационного развития профессионального образования следует отнести: обеспечение структурно-содержательной модернизации системы профессионального образования на основе кластерного принципа взаимодействия между предприятиями, организациями и учреждениями СПО и ВПО; обновление организационно-управленческих механизмов управления развитием системы профессионального образования (на региональном, муниципальном уровне, на уровне самого образовательного учреждения), обеспечение ее соответствия перспективным тенденциям экономического развития и общественным потребностям, повышение ее инвестиционной привлекательности; реализацию государственно-корпоративного партнерства в области подготовки кадров; отработка механизма соучредительства и софинансирования инновационных

образовательных учреждений, введения контрактной подготовки специалистов со средним и высшим профессиональным образованием.

Особую актуальность приобретает расширение степени участия университетов в формировании региональной образовательной сети в условиях введения профильного обучения и предпрофильной полготовки за счет создания при университетах инновационных образовательных кластеров, включающих профильные классы общеобразовательных учреждений, гимназии, колледжи, лицеи для особо одаренных обучающихся, центры дистанционного образования для детей с особыми образовательными потребностями. В этой связи повышение доступности качественного профессионального образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, предполагает переход на уровневые программы подготовки специалистов с учетом кредитно-модульного построения образовательных программ прикладного, академического бакалавриата, магистратуры, обеспечение гибкости образовательного процесса за счет возможности реализации индивидуальных учебных планов, дистанционных образовательных технологий, сетевых электронных образовательных ресурсов. Результатом освоения профессиональных образовательных программ должны становиться не только те или иные компетенции, которыми овладели выпускники, но в большей степени их готовность и способность к инновационному решению задач профессиональной деятельности, к инновационному проектированию, созданию инновационных продуктов и услуг, способствующих изменению качества жизни.

Решение задач инновационного развития профессионального образования предполагает гибкий выбор различных стратегий реагирования на возникновение возможных рисков, начиная от стратегии реагирования на потенциальные угрозы осуществления поставленных задач, до стратегии реагирования на открывающиеся возможности, включая механизмы реагирования на непредвиденные обстоятельства. При идентификации рисков нами использовались такие методы, как матрица вариативности и последствий, метод Дельфи, SWOT-анализ, ПЭСТ-анализ, мозговой штурм, анализ допущений и другие инструменты. К идентификации и оценке рисков привлекались представители органов государственной власти субъекта РФ, профессиональных и бизнес-сообществ, руководители образовательных учреждений, независимые эксперты, потребители образовательных услуг системы профессионального образования. К числу основных источников рисков развития профессионального образования были отнесены:

1. факторы внешней среды: *на политико-правовом уровне* (инновации в государственной политике в области модернизации образования, новые законодательные акты и инициативы, требующие непрерывного пересмотра и обновления существующей теории и практики профессионального образования, нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности; контроль за ценами и заработной платой; международное сотрудничество в области образования в условиях вступления России в ВТО);

на экономическом уровне (перспективы экономического роста, в том числе и на региональном уровне; уровень инфляции; уровень мобильности рабочей силы; затраты на обучение и повышение квалификации специалистов; конкуренция в сфере профессионального образования); *на социокультурном уровне* (особенности демографической ситуации; изменения в составе контингента потенциальных абитуриентов; изменения в составе педагогических кадров; изменения в системе профессионально-педагогических ценностей; изменение интересов, образовательных потребностей обучающихся в системе профессионального образования; уровень профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров); *на технологическом уровне* (доминирующие научно-теоретические подходы к развитию профессионального образования, эффективность реализуемой учреждениями СПО и ВПО образовательной и технологической политики; эффективность реализации индивидуальных учебных планов обучения и повышения квалификации; эффективность дистанционных форм обучения, использования электронных образовательных ресурсов).

2. внутренние факторы: философия, миссия, стратегия развития учреждений СПО и ВПО, доступность инновационных образовательных ресурсов; оптимальность структуры инновационных образовательных кластеров, отражающая их особенности как инновационных типов образовательных учреждений; усиление государственно-общественного характера управления образовательными учреждениями; культурный контекст образовательных учреждений (профессионально-педагогическая культура педагогических работников, управленческая культура руководителей, организационная культура); доминирующие ценности субъектов образовательного процесса; управленческий ресурс (профессиональная компетентность управленческих кадров образовательных учреждений; стиль управления; готовность творчески решать проблемы инновационного развития образовательной системы; личностные качества руководителей); инновационный потенциал образовательных учреждений, их готовность к динамичным изменениям в условиях неопределенности.

3. оценка стратегической значимости ожиданий заинтересованных групп (внутренних – администрации образовательного учреждения, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала, обучающихся; внешних – органов государственной власти, местного самоуправления, работодателей, профессиональных сообществ, представителей общественных объединений, родителей) относительно целей, приоритетных направлений развития профессионального образования.

4. субъектно-личностные факторы (уровень профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров: готовность субъектов образовательного процесса к инновационным изменениям; мотивированность к активному участию в инновационных процесса в сфере профессионального образования; готовность к непрерывному обучению и повышению квалификации, обновлению базовых компетенций; готовность к непрерывному профессионально-личностному развитию и саморазвитию).

Проведенный анализ источников рисков позволяет составить следующий реестр рисков реализации задач инновационного развития профессионального образования: сложности, сопряженные с необходимостью непрерывного обновления структурно-содержательных элементов системы профессионального образования, обусловленные воздействием вышеназванных факторов; затруднения при осуществлении финансово-экономического обеспечения реализации инноваций, создании инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей возможности коллективного использования информационных, материально-технических и кадровых ресурсов; отказ (приостановление активного участия) бизнес-партнеров от софинансирования создания инновационных образовательных учреждений в системе профессионального образования (инновационных образовательных кластеров), предоставления базы для создания инновационных учебных центров в связи с неблагоприятными экономическими условиями; недостаточная компетентность работодателей и социальных партнеров, привлекаемых в качестве независимых экспертов для оценки качества вузовского компонента ФГОС ВПО, для определения регионального уровня профессиональных компетенций; недостаточная готовность учреждений СПО и ВПО к кооперации и сотрудничеству для повышения качества профессионального образования, его модернизации; столкновение интересов заинтересованных групп, конкурирующих учреждений СПО и ВПО в ходе реализации задач инновационного развития профессионального образования; несоответствие содержания информационных порталов образовательных учреждений функциям, которые они должны реализовывать; разработка структуры информационного обеспечения, которое должны предоставлять единые информационные сервисы.

Инновационная направленность задач развития профессионального образования предполагает активное принятие возможных рисков, что предусматривает ряд шагов:

1. переформулирование стратегии развития системы профессионального образования в соответствии с инновациями в государственной политике РФ в области модернизации образования;
2. создание разного рода резервов (временных, непредвиденных финансовых расходов, потенциальных спонсоров, кадровых, ресурсных);
3. возможность выделения средств из управленческого резерва для дальнейшей модернизации инфраструктуры создаваемых инновационных образовательных кластеров, центров профессионального образования, общих сервисов;
4. переход к совместно-разделенной ответственности органов государственной власти, местного самоуправления, бизнес-сообщества, учреждений СПО и ВПО за структурно-содержательную модернизацию системы профессионального образования;
5. разработка и заключение рамочных соглашений между заинтересованными группами по созданию инновационного ресурсного обеспечения профессионального образования (финансово-экономического,

материально-технического, информационного, программно-методического, кадрового); инновационных баз для производственных практик;

6. отработка механизма соучредительства по структурно-содержательной модернизации сети учреждений профессионального образования;

7. возможность внесения изменений, дополнений в Уставы инновационных образовательных структур, в нормативно-правовое обеспечение, регламентирующее их деятельность и характер взаимоотношений с заказчиками в достижении целей подготовки конкурентоспособных кадров;

8. устранение рассогласований в подходах образовательных учреждений к предоставлению государственных услуг в сфере профессионального образования в электронном виде для пользователей;

9. создание из числа административно-управленческого аппарата, работников учреждений СПО и ВПО временных творческих коллективов для разработки инновационных педагогических и управленческих проектов по развитию системы профессионального образования;

10. введение практики открытого обсуждения хода и результатов реализации задач инновационного развития системы профессионального образования, коллегиального формирования портфеля проблем развития системы профессионального образования, портфеля инноваций, затрагивающих интересы как профессионального сообщества учреждений СПО и ВПО, так и широкого круга заинтересованных лиц (органы местного самоуправления, работодатели, общественные объединения, родители, обучающиеся);

11. проведение консультаций для руководителей учреждений СПО и ВПО, представителей бизнес-сообщества по вопросам о новых механизмах государственно-корпоративного партнерства в подготовке конкурентоспособных кадров;

12. проведение партнерских конференций совместно с образовательными учреждениями-конкурентами на региональных рынках образовательных услуг;

13. организация обучения педагогических и управленческих кадров по актуальным направлениям инновационного развития системы профессионального образования;

14. обеспечение финансово-экономической поддержки со стороны административно-управленческого персонала новаторских поисков педагогических кадров, реализации авторских инновационных педагогических и управленческих проектов.

В целях эффективного управления рисками необходимы широкий обмен инновационными идеями в области развития профессионального образования, создание атмосферы поощрения и поддержки инновационного педагогического и управленческого опыта, привлечение независимых экспертов для оценки изменений, происходящих в системе профессионального образования, осуществление систематического мониторинга рисков реализации инновационных проектов в сфере профессионального образования.

О необходимости учета проблемных зон при организации повышения квалификации научно-педагогических кадров

***Шаршов Игорь Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, e-mail: silans@mail.ru*

***Макарова Людмила Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, e-mail: mako20@tamb.ru*

Современному развивающемуся обществу нужны специалисты высокообразованные, компетентные, нравственные, предприимчивые, уверенные, толерантные, коммуникабельные, способные к сотрудничеству. В связи с этим перед образованием ставится задача соответствия целям опережающего развития (Д.А. Медведев), превращения его в социальный институт формирования культурной идентичности и общности всех граждан России.

Задачи по реализации этих направлений, определенных на федеральном и региональном уровне, носят инновационный характер и требуют нестандартных, опережающих решений. В связи с этим педагоги различных образовательных учреждений испытывают необходимость в научно-технологическом сопровождении своей инновационной деятельности, адекватной задачам развития профессиональной компетентности. Это, в свою очередь, обуславливает дальнейшую разработку и реализацию моделей, содержания и форм деятельности системы повышения квалификации педагогических и научно-педагогических кадров, обеспечивающих подготовленность специалиста к выполнению меняющихся профессиональных функций, помогающих сохранить конкурентоспособность и не выпасть из активной профессиональной деятельности.

Идея использования постдипломного образования научно-педагогических кадров как средства разрешения противоречий в результате резко возникшей динамики социального развития, информатизации общества, превращения науки в производительную силу, актуализировала многие проблемы, решение которых необходимо в модернизированной системе повышения квалификации.

1. Одна из них – развитие готовности научно-педагогических кадров к самостоятельным системным изменениям в своей профессиональной деятельности, ориентированной на целенаправленное получение и совершенствование профессиональных компетенций в продолжение социально активной жизни. В частности, необходима разработка такой модели ПК, которая способствует оптимизации повышения квалификации научно-педагогических кадров (НПК) для работы по ФГОС общего образования и ФГОС ВПО третьего поколения, т.к. компетенции и результаты образования выступают главными целевыми установками при подготовке конкурентоспособных выпускников.

2. Суть повышения квалификации глобально определена в опережающей подготовке научно-педагогических кадров, что предполагает владение не просто некоторыми навыками работы с все возрастающими по объему и усложняющимися по содержанию информационными потоками,

а способность с их помощью «добывать» это новое знание, самостоятельно выстраивая целостный познавательный процесс в окружающей информационной среде. Чем больше готов специалист к самоуправлению познавательным процессом в изменяющейся информационной среде, тем успешнее личностный рост профессионала, его социальная востребованность, тем больше его вклад в расширение социокультурного пространства, тем выше его социальная значимость.

3. В процессе повышения квалификации должны быть созданы условия для перехода обучающегося из положения пассивного слушателя в состояние активного субъекта в отношении роста своей профессиональной компетентности, т.е. для профессионально-творческого саморазвития каждого преподавателя. В связи с этим возникает проблема организации обучения научно-педагогических кадров на основе интеграции двух методологических подходов, значительно отличающихся друг от друга: компетентностного и личностно-развивающего. С одной стороны, ПК должно обеспечить каждому преподавателю условия для вхождения в профессиональную культуру, для саморазвития и самореализации, а с другой – создать педагогические условия для овладениями им прагматически значимыми компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

4. Из предыдущей проблемы следует необходимость разработки вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных программ в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей. Одной из особенностей содержания данных программ для научно-педагогических кадров является его опережающий характер по отношению к общему и высшему профессиональному образованию; необходимость обеспечения многообразия, вариативности и гибкости, их оперативного отклика на социально-экономические потребности, предъявляемые к практике высшей школы, профессиональной деятельности педагогов, уровню их профессиональной культуры и личностно-значимых качеств. Кроме этого, каждая программа должна заканчиваться конкретным продуктом (результатом), разработанным слушателем в ходе обучения в условиях ПК.

5. Следующая проблема связана с выполнением поставленной Президентом России Д.А. Медведевым задачи привлечения на работу в школу специалистов без профильного педагогического образования. Безусловно, нужно расширять круг социальных связей и общения учащихся, особенно в условиях профильного обучения, но в связи с этим необходима специальная подготовка в системе повышения квалификации выпускников непрофильных вузов, ориентированных на работу в школе. Это, в первую очередь, качается подготовки по педагогике, психологии и частным методикам. Следовательно, для данной категории слушателей, как и для специалистов-практиков, работающих в средних и высших учебных заведениях, необходима разработка образовательных программ, содержательно отличающихся от ПК людей, получив-

ших профессиональное педагогическое образование. Для этого необходимо обучение на другом уровне компетентностно-развивающей модели ПК.

6. Принципиально важными становятся правила отбора педагогических условий проектирования и наполнения информационной среды конкретного образовательного учреждения, увеличение уровня открытости и доступности разнообразной информации; актуализируется задача удовлетворения и обслуживания конкретных информационных потребностей всех участников образовательной деятельности: «… очень важно научиться пользоваться всеми новыми технологиями. Это задача номер один не только для учащихся, но и для учителей – вся переподготовка и повышение квалификации должны быть ориентированы на использование современных технологий» (Д.А. Медведев). В связи с этим актуальной является проблема недостаточно эффективного использования современных информационно-коммуникационных технологий, цифровых образовательных ресурсов в процессе повышения квалификации научно-педагогических кадров, связанное с недостаточным уровнем подготовки ППС в области ИКТ и др.

7. Особе внимание следует обратить на слабую ответственность слушателей курсовой подготовки и руководителей всех уровней управления за внедрение знаний и технологий, полученных в ходе курсовой подготовки, в практику работы образовательных учреждений. Система повышения квалификации должна включать послекурсовое, в том числе дистанционное, сопровождение научно-педагогических кадров. Ведущей деятельностью при этом должно быть тьюторство или коучинг. С целью преодоления изолированности слушателей, в послекурсовом периоде необходима организация сетевого образовательного сообщества по проблемным аспектам повышения квалификации научно-педагогических кадров.

8. К сожалению, в настоящее время отсутствует современная система мониторинга качества образовательных услуг и ДПО; не разработана единая система критериев, показателей и методов оценки качества повышения квалификации НПК. Важно также создать систему обратной связи (определение уровня удовлетворенности участников образовательного процесса и потребителей образовательных услуг квалификацией НПК)

Следует отметить, что не сегодняшний день имеются исследования, преимущественно теоретического плана, направленные на частичное решение поставленных проблем. Рассмотрим их в соответствии с выявленными проблемами.

1. Необходимость развития готовности научно-педагогических кадров к самостоятельным системным изменениям в своей профессиональной деятельности рассматривается в публикациях Б.М. Бим-Бада, Г.А. Бордовского, С.Г. Вершловского, И.А. Зимней, А.М. Кондакова, П.Л. Селезневой, А.И. Субетто, А.Д. Урсул, Т.И. Шамовой. Теоретически разрабатывает проблему становления компетентностно-ориентированной системы повышения квалификации ППС Г.Н. Подчалимова. Однако в настоящее время отсутствуют разработки модели повышения квалификации научно-педагогических кадров,

реализующей функцию «двойного опережения» и способствующей оптимизации профессиональной деятельности педагогов для работы по ФГОС общего образования и ФГОС ВПО третьего поколения.

2. Существует значительное количество работ, посвященных проблемам профессионально-личностного развития педагогов, формированию их конкретных компетенций, но практически все они выполнены без учета новых стандартов общего и профессионального образования; не адаптированы к системе повышения квалификации, требующей инновационных изменений в условиях изменяющейся внешней социально-экономической и информационной ситуации; не реализуют функцию опережающей подготовки научно-педагогических кадров.

3. Проблема рассмотрения профессиональной компетентности педагогических кадров через саморазвитие исследуется в работах Н.М. Борытко, В.В. Серикова, Н.К. Сергеева, И.А. Шаршова. О необходимости развития субъектной позиции педагога в процессе их профессиональной деятельности (и частично в системе ПК) пишут С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, Л.И. Духова, Г.Н. Подчалимова, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская. Важность координации личностно-центрированного и компетентностного подходов при обучении студентов обоснована в исследовании А.А. Вербицкого и О.Г. Ларионовой. Вместе с тем в настоящее время отсутствуют исследования, посвященные созданию компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров.

4. В настоящее время выполнен ряд исследований по организации образовательного процесса в системе повышения квалификации научно-педагогических кадров (Т.И. Березина, С.Г. Воровщиков, Ю.Н. Кулюткин, И.Р. Лазаренко, Л.Н. Макарова, Г.У. Матушанский, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, И.Д. Чечель, Т.И. Шамова, И.А. Шаршов и др.), в которых предложены вариативные технологии повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов и руководителей. Но это не снижает важности разработки вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных программ в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей.

5. Поставленная проблема не имеет решений ни в теоретическом, ни в практическом аспекте. Необходимо теоретическое обоснование отбора содержания для специальной подготовки в системе повышения квалификации выпускников непрофильных вузов, ориентированных на работу в школе. Кроме этого, необходима разработка технологий обучения данной категории слушателей с учетом их хорошей специальной подготовки, т.е. на другом уровне, чем повышение квалификации слушателей, имеющих педагогическое образование.

6. Проблемам совершенствования информационно-коммуникационной подготовленности специалистов посвящено значительное количество исследований. Вместе с тем подготовка ППС в данном направлении нуждается в дальнейшем совершенствовании: далеко не все преподаватели, как осуществляющие подготовку слушателей в системе ПК, так и являющиеся слушателями

(особенно педагоги зрелого возраста), могут создавать собственные электронные ресурсы, эффективно работать с новой информацией, организовывать деятельность конкультационных форумов, используя для этого Internet.

7. Данная проблема только поставлена теоретически в работах Т.И. Березиной, С.Г. Вершловского, И.И. Соколовой. В настоящее время отсутствуют исследования, связанные с технологическими аспектами организации послекурсового, в том числе дистанционного, сопровождения научно-педагогических кадров.

8. Выполненные в данном направлении исследования связаны с мониторингом образовательного процесса в вузе, школе, реальной профессиональной деятельностью педагогов (Л.Ф. Бурланчук, Б.И. Канаев, В.Г. Максимов, Н.М. Розенберг, М.В. Старцев, И.А. Шаршов, Е.В. Яковлев и др.). К сожалению, в настоящее время отсутствуют как теоретические, так и технологические разработки, посвященные созданию системы мониторинга качества образовательных услуг в условиях ПК и не разработана единая система критериев, показателей и методов оценки качества повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Таким образом, проведенный краткий анализ проблемных зон повышения квалификации педагогических кадров позволяет констатировать, что сложившаяся ситуация в общеобразовательной и профессиональной школах привела к возникновению противоречия между потребностями общества в интеллектуально развитых, свободных и ответственных конкурентноспособных специалистах, способных конструктивно и творчески работать в проблемных и постоянно меняющихся социально-экономических условиях, и имеющимся уровнем профессионально-педагогической квалификации самих научно-педагогических кадров, обеспечивающих подготовку компетентного специалиста нового типа.

Разрешение данного противоречия возможно при разработке и реализации многоуровневой компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров, способствующей оптимизации повышения квалификации научно-педагогических кадров (НПК) для работы по ФГОС общего образования и ФГОС ВПО третьего поколения. Следовательно, в процессе ее реализации должна осуществляться функция «двойного опережения»: для того, чтобы формировать необходимые компетенции у студентов и учащихся, научно-педагогические кадры сами должны быть подготовлены к реализации компетентностно-ориентированных основных образовательных программ по различным уровням и профилям подготовки.

Реализация компетентностно-развивающей модели повышения квалификации преподавателей вузов условиях внутрифирменного обучения

***Копытова Н.Е.**, кандидат химических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, e -mail: nkopytova@mail.ru*

***Макарова Л.Н.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, e-mail: mako20@tamb.ru*

** Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, проект № 2010-1.2.1-102-016-041*

Разработка и реализация компетентностно-развивающей модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов должна способствовать устранению противоречия между необходимостью повышения качества образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования за счет ориентации на конечный результат, представленный в компетентностном формате, и неразработанностью организационно-педагогических условий развития субъектной активности научно-педагогических кадров, обеспечивающих эффективность процесса формирования их профессиональной компетентности.

Действительно, если в личностно-развивающем подходе рассматривается индивидуальное поле преподавателя, в компетентностном подходе обосновывается развитие его профессионального опыта, то в компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров их деятельность рассматривается как личностно-осмысленный процесс становления профессионально-значимых компетентностей. Образовательный процесс при реализации данной модели включает в себя уже имеющийся субъектный опыт преподавателя и ориентируется на его модернизированную профессиональную деятельность.

Реализация компетентностно-развивающих программ, с одной стороны, способствует развитию личности преподавателя, а с другой – обеспечивает становление индивидуально осознаваемого личного опыта педагога, связанного с его профессиональной деятельностью.

При реализации компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров выделяются два взаимосвязанных блока целей: становление саморазвивающейся личности; формирование и совершенствование социально-профессиональных компетентностей.

Причем компетентности преподавателя рассматриваются как предметно-процессуальная основа профессиональных действий и поступков, а саморазвитие выступает социально-процессуальной основой личностного роста преподавателя в профессии.

В процессе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) должны быть созданы условия для перехода обучающегося из положения пассивного слушателя в состояние активного субъекта

в отношении роста своей профессиональной компетентности, т.е. для профессионально-творческого саморазвития каждого преподавателя [1].

Структура разрабатываемой компетентностно-развивающей модели повышения квалификации ППС включает три уровня: внутрифирменный; региональный; федеральный.

Эти три уровня модели повышения квалификации составляют ее структурную основу. На каждом уровне необходима разработка вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных программ в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей.

Выделяя внутрифирменный уровень повышения квалификации ППС, мы исходим из того положения, что сотрудники организации являются тем главным ресурсом, на основе которого возможно ее всестороннее развитие в современных условиях. В то же время для успешного развития организации необходимо, чтобы ее персонал постоянно развивался и совершенствовался. Именно развитие персонала приводит к эффективному развитию организации в целом и ее адаптации к изменениям. Задачей внутрифирменного обучения является развитие тех категорий компетентности сотрудника, которые соответствуют текущим потребностям организации, что определяется ее кадровой политикой.

Проблема формирования и внедрения системы внутрифирменного (внутривузовского) обучения ППС является на современном этапе актуальной для большинства руководителей вузов. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, высокой степенью динамичности и неопределенности окружающей среды, требующей от преподавателей постоянного прироста компетенций. К несомненным преимуществам данного вида повышения квалификации следует отнести лучший учет потребностей конкретного вуза, активизацию внутривузовской кооперации за счет обмена опытом между коллегами, меньшие материальные расходы и лучшие возможности контроля.

ППС вузов в настоящее время сталкивается с большими проблемами, прежде всего при осуществлении преподавательской деятельности в условиях перехода на двухуровневую систему образования и формирования у студентов необходимых компетенций, определенных в ФГОС ВПО третьего поколения. При этом усиливается контроль за качеством преподавания со стороны всех потребителей образовательных услуг.

В этих условиях преподаватель должен овладеть следующими компетенциями: знание эффективных форм и методов обучения студентов; оценка знаний студентов для оказания компетентной помощи в процессе обучения; применение информационных и компьютерных технологий, включающее в себя их использование как в содержательном плане, так и в процессе преподавания; реагирование на внешние сигналы рынка труда для определения и формирования наиболее актуальных компетенций выпускников, способствующих их конкурентоспособности; овладение новыми технологиями преподавания и обучения, в том числе и дистанционного обучения; знание требований

заказчиков; понимание того, что международные и межкультурные факторы должны оказывать влияние на содержание учебного курса; способность преподавать широкому кругу студентов различных возрастных групп, национальностей, представителям разных социальных и экономических слоев населения; эффективное общение с большим числом студентов на лекциях, семинарах или тренингах без потери качества преподавания; выработка индивидуальной профессиональной стратегии развития; совершенствование научно-исследовательской деятельности и т.д.

Кроме этого следует отметить, что в настоящее время оценка исследовательской работы ППС в большей степени основывается на способности привлечения внешнего финансирования со стороны разных групп заказчиков, объеме проводимых исследований, умении продавать полученные научные результаты. Поэтому у преподавателей вуза, объединяющих в своей профессиональной деятельности научную и педагогическую компоненты, должны формироваться компетенции: проектной деятельности; создания междисциплинарных и международных научных сетей и привлечения денег для проектов; управления командой, привлекаемой к выполнению научных исследований, включая аспирантов и студентов; инновационного менеджмента; предпринимательской деятельности.

Этот достаточно большой список компетенций вряд ли может присутствовать у одного человека целиком, тем не менее необходимо поощрять преподавателей к развитию как можно большего их числа.

При разработке внутрифирменного уровня компетентностно-развивающей модели мы используем опыт западных вузов, в которых важное место уделяется развитию у преподавателей не только лекторских, но и так называемых тьютерских навыков, т.е. навыков личностного научного руководства студентами. Это диктует определенные требования к квалификации. При отборе будущего преподавателя или рассмотрения вопроса его повышения оцениваются как профессиональная научная подготовка, содержательно выражающаяся в научных трудах, и лекторские способности, так и индивидуальная работа со студентами и в малой группе. Система переподготовки преподавателей опирается на более индивидуализированные формы, которые в большей степени определяются выбором самого преподавателя.

Оценка преподавательской деятельности часто осуществляется в виде «внешнего экзамена», когда преподаватели разных вузов перекрестно оценивают работу друг друга, взаимно перенимая профессиональный опыт. В последние годы все большее развитие получает система «горизонтальной» взаимооценки внутри и между факультетами, при которой передается преподавательский и исследовательский опыт. Преподаватель университета находится под своеобразным неформальным, но постоянным нажимом и контролем профессиональной среды, побуждающей его к дальнейшему повышению квалификации [2]. Большое внимание многие зарубежные вузы уделяют вопросам выявления лучшей преподавательской практики и ее распространения как внутри своего вуза, так и за его пределами.

В связи с присоединением России к Болонскому процессу возникает новый виток требований к преподавателям вузов – знание иностранных языков, владение новыми методиками и системами передачи и оценки знаний и т.д. Особое внимание на внутрифирменном уровне повышения квалификации следует уделить развитию информационной культуры ППС, поскольку далеко не все преподаватели (особенно педагоги зрелого возраста), могут создавать собственные электронные ресурсы, эффективно работать с новой информацией, организовывать деятельность консультационных форумов, используя для этого Интернет. Повышение информационной культуры ППС предполагает владение не просто некоторыми навыками работы с все возрастающими по объему и усложняющимися по содержанию информационными потоками, а развитие у слушателей способности с их помощью «добывать» это новое знание, самостоятельно выстраивая целостный познавательный процесс в окружающей информационной среде.

В последние годы все более интенсивным становится процесс вовлечения российских исследователей в международные научно-технические программы различных зарубежных организаций и фондов. Поэтому для них важной задачей является приобретение соответствующих компетенций и навыков деятельности в международной среде: открытость к приобретению новых знаний, мобильность, динамичность в принятии решений, ориентация на результат, «коммерческое восприятие» научных разработок, эффективная презентация и демонстрация результатов проекта, которая заинтересовала бы потенциальных партнеров и инвесторов [3].

В рамках внутрифирменного обучения целесообразно выделить три направления, реализация которых зависит от образовательных потребностей слушателей.

1-е направление представляет собой так называемое необходимое обучение и содержит тот минимум, который необходим для эффективной профессиональной деятельности в рамках реализуемых компетенций.

2-е направление – это сфокусированное обучение, которое носит стратегический характер и рассчитано на определенный контингент, с творческим потенциалом которого вуз связывает свои планы на будущее развитие.

3-е направление – программы развития, охватывающие желающих развить свой потенциал, получить дополнительные, не узкопрофессиональные знания, развить коммуникативные и управленческие навыки, которые не являются обязательными для профессиональной деятельности в текущий период. Данные программы носят резервный характер, формируя и повышая общий образовательный уровень ППС, а параллельно выполняют и социальную роль, создавая условия для развития и самореализации [4].

Для реализации эффективного внутрифирменного обучения ППС, вуз должен стимулировать обучение своих преподавателей и иметь устойчивую тенденцию к саморазвитию. Характерными чертами такого учебного заведения должны быть: наличие коллектива единомышленников, понимающего и разделяющего политику и цели руководства; организация постоянно дейст-

вующих программ повышения квалификации ППС и системного внедрения образовательных инноваций; разработанная система мотивации преподавателей на непрерывное повышение квалификации; развитие практики обмена опытом и тиражирования позитивных педагогических, методических приемов; наличие системы поощрения преподавателей, работающих по инновационным методикам [5].

Можно выделить критерии эффективности функционирования внутрифирменной системы повышения квалификации ППС: изменение личностной позиции педагога, выражающееся в усилении потребности в дальнейшем непрерывном повышении образования; использование в преподавательской деятельности новых знаний, приемов форм, оптимизирующих образовательный процесс; более точное многостороннее представление преподавателя о себе как о профессионале и личности; выстраивание педагогом своих профессиональных и личностных траекторий развития; изменения в организации образовательной деятельности со студентами, проявляющиеся в улучшении их академической успеваемости, уменьшении конфликтных ситуаций, благоприятном психологическом климате учебного процесса [6].

Таким образом, внутрифирменное обучение должно рассматриваться не как средство решения прикладных задач, а как ресурс развития собственных специалистов, и как ресурс организационных изменений. Реализация такого обучения возможна только в рамках методологии системного подхода. Когда внутрифирменное обучение выходит на системный уровень, оно начинает затрагивать всю структуру организации, стимулировать обучение сотрудников, становится фактором, запускающим организационные изменения.

Эффективность внутрифирменного обучения зависит не столько от формируемых в результате конкретных компетенций, сколько от заложенной в ней гибкости и адаптивности по отношению к динамичной изменяющейся внешней и внутренней среде.

Список литературы

1. Шаршов И.А., Макарова Л.Н. Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 10 (90). – С. 7-11.

2. Шанин Т. О пользе иного: британская академическая традиция и российское университетское образование // Вестник Европы. – 2001. – №3.

3. Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. – Н. Новгород: НГУ, 2004. – 370 с.

4. Одегов Ю.Г., Журавлев П.В. Управление персоналом. –М.:Финстатинформ,1997.–878 с.

5. Вашурина Е.В. Вопросы стратегического развития университетского персонала // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – №4 (37). – С.87-97.

6. Алексеенко И.Г. Внутривузовская модель системы повышения квалификации преподавателей высшей технической школы: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2004. – С.113-114.

Актуальность практической значимости и ранжирования знаний, получаемых на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей в системе образования

***Митин Михаил Иванович**, директор ГОУ СОШ № 71, г. Москва, e-mail: shkola71@mail.ru*

За 11 лет обучения в школе изучается около тридцати предметов. Перед введением новой дисциплины всегда дается краткая аннотация, что содержит курс, и сколько он будет длиться. Но очень редко преподаватели говорят о практической значимости материала, который придется изучать, не рассказывают о пользе знаний в области химии, биологии, физике и других предметов. На вопрос «Зачем?» чаще всего следует ответ, чтобы знать и так положено по программе. Первая проблема связана с отсутствием мотивации к изучению предмета и, вытекающая из нее проблема неуспеваемости и низкого качества знаний. Вторая проблема связана с приемом заинтересованных сотрудников на предприятие после обучения в ВУЗе.

За школьными партами учащиеся хотят слышать не голую теорию, а то, как знания применяются на практике, и как их реализовать в обыденной жизни. Поэтому рассказывая о конденсате, стоит упомянуть, о том, что моясь в бане, можно без ущерба здоровью, определить в каком кране горячая, а в каком холодная вода. Проходя на уроке химии углеводороды, можно упомянуть, что нефть – это не только бензин, но и асфальт, резина, кожа, краски, туалетная вода, губная помада и еще тысячи вещей, и поэтому важность изучения составляющей части огромного наименования вещей не будет подвергаться сомнению.

Новый виток проблема совершает на стадии профессиональной деятельности, а точнее во время прохождения курсов профессиональной переподготовке или повышения квалификации. В настоящее врем формула «образование на всю жизнь» заменилась доктриной «образования в течении всей жизни». Система дополнительного профессионального образования сегодня представляет собой единство и взаимосвязь всех ее звеньев, направленных на последипломное образование руководителя образования. На сегодняшний день существуют следующие виды дополнительного профессионального образования: стажировка, повышение квалификации, профессиональная переподготовка.

Особенно остро в системе дополнительного профессионального образования стоит проблема повышение компетентности управленческого персонала как одно из важнейших условий поддержания и повышения эффективности управления. Готовясь к руководящей должности, будущий управленец должен получать знания и формировать компетентности по основным направлениям профессиональной деятельности: управление качеством образования, психология управления, философские основы управления, управление воспитательным процессом, охрана труда, юридические основы управления и др.

Однако часто происходит так, что знания, полученные на курсах, противоречат реальной ситуации в образовательном учреждении. И приходится учиться

на ошибках, а ведь на руководящем посту любая ошибка может слишком дорого обойтись.

У педагогов во время обучения формируются две группы компетентностей, необходимых руководителю:

- **Специальные компетентности** – это готовность реализовать на практике личностно освоенные знания, умения, ценности, которые связаны с областью профессиональной деятельности управленца.

Общеуправленческий блок включает процессуальные действия директора школы, направленные, прежде всего, на реализацию управленческих функций: педагогический анализ, принятие управленческого решения, организация, контроль, регулирование, снова педагогический анализ процесса и результата выполнения ранее намеченные планов.

Управленческо-педагогический блок выстроен на основе учета особенностей школы как сложного социально-педагогического объекта. В нем отражены организационная структура внутришкольного управления и место в ней директора школы, содержание его деятельности, ее характер и особенности в условиях обновления школы. Этот блок включает следующие управленческо-содержательные функции (функции-задачи), выступающие и в качестве ключевых профессиональных компетентностей: социально-педагогическая, юридическо-правовая, организационно-педагогическая, исследовательская (инновационная), финансово-хозяйственная, социально-психологическая, педагогическая и т.д.

- **Базовые компетентности** – это готовность реализовать на практике интеллектуальные, коммуникативные, эмоциональные и волевые качества, таких способности как внимательность, чувствование тонкостей и умение обучаться. Перечислю лишь некоторые наиболее актуальные умения: умение схватывать суть дела интуитивно и быстро, выделяя существенные стороны ситуации; умения выделять целое и видеть тонкие связи между его частями; умение формулировать идеи и адекватно передавать их другим людям; умение воспринимать и эффективно оценивать информацию; умение устанавливать и поддерживать отношения с коллегами и подчиненными; умение говорить с людьми на их языке, разъяснять, обучать, учитывая их развитие; умение принимать стратегические решения, исходя из следования своим ценностям; умение действовать в выбранном направлении вопреки мнению людей; умение самостоятельно принимать решения; умение брать на себя ответственность, сохраняя присутствие воли и духа; умение принять естественную скорость выполнения проектов, изменений в своей команде и в себе самом; умение сдержанно относиться к победам и проигрывать без чувства поражения.

Слабыми сторонами формирования обеих групп компетенций на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки являются следующие факторы, сводящие в последствие к минимуму многие усердия руководителя:

- группа специальных компетенций зачастую плохо усваивается из-за большого количества получаемого материала и из-за разных точек зрения,

относительно степени важности той или иной области знаний. Например, на курсах вопросу аттестации и аккредитации уделяется незначительное внимание, а в образовательном учреждении, ситуация складывается так, что именно эти вопросы являются самыми актуальными и знания в этой области должны стать ведущей управленческой компетентностью;

- группа базовых компетенций формируется в меньшей степени из-за небольшого количества практических занятий и отсутствия погружения в управленческую среду, так как с момента прохождения курсов часто проходит не один год до назначения на должность руководителя.

Управление школой характеризуется еще одной особенностью, связанной с тем, что школьный управленец традиционно «вырастает» из учителя. При этом достаточно долгое время в нем соседствуют учительская и управленческая природа. К сожалению, управление общеобразовательной школой долгое время не рассматривалось как профессиональная деятельность. Здесь всегда действовали практики, обычно не получавшие специальной подготовки в такой сложной области, как управление школой. В связи с этим в процессе формирования ключевых компетентностей руководителя существенную роль играет такой фактор как *ценностное самоопределение личности управленца,* которое включает в себя как личностно освоенные профессиональные знания и умения, так и принятую общественно значимую цель-ценность.

Современной развивающей школе необходим руководитель-менеджер с новой логикой мышления, с новой управленческой культурой.

Во-первых, он должен мыслить системно, решать нестандартные управленческие задачи, использовать экономические, юридические знания, умело управлять в новых условиях.

Во-вторых, на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки необходимо глубоко и адекватно ранжировать преподаваемые дисциплины и большую роль отводить не теоретическим решениям проблем в идеальных условиях, а моделированию и решению реальных (в том числе и проблемных) ситуаций. А также определять для каких ситуаций потребуется те или иные знания и навыки.

В-третьих, руководителю общеобразовательной школы надо измениться внутренне, осознав в полной мере систему своих убеждений и верований, усилить внутреннюю организацию. Именно через самопознание руководитель может научиться подходить к учителю и ученику не с позиции силы, а с позиции участников общей деятельности, социальных партнеров.

В-четвертых, необходимо проведение в рамках профессиональной переподготовки тренингов личностного роста, освещение таких дисциплин как тайм-менеджмент, целеполагание, имиджелогия, PR(связи с общественностью), продвижение бренда школы и других управленческих дисциплин.

В-пятых, современному руководителю образовательного учреждения необходимо постоянно учиться, ему нужны знания о современном управлении как особом типе профессиональной деятельности.

В-шестых, курсы по подготовке руководителей не должны ограничиваться теоретическим материалом. Они должны включать в себя практические задания, на основе проблемы и сложные ситуации, происходящих в регионе, а также стажировку и обмен опытом.

Таким образом, руководитель образовательного учреждения, станет эффективным управленцем только в том случае, если благодаря системе дополнительного профессионального образования, у него возникнет ценностное самоопределение, которое обуславливает и порождает самоопределение личности в социальной, профессиональной, семейной и других сферах жизни. А также сформируется управленческое мировоззрение, ценностная, управленческая культура и ключевые компетенции, которые представляют совокупность знаний, умений, профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективность и оптимальность выполнения руководителя своих профессиональных функций.

К вопросу о развитии познавательной самостоятельности студентов в условиях высшего профессионального образовательного учреждения

***Аникина Елена Александровна**, аспирант кафедры управления образованием НГПУ, г. Новосибирск, email: miss.sandorn2011@yandex.ru*

Глубокие изменения, происходящие в социальной и экономической жизни общества, влекут повышение требований к качеству подготовки выпускников высшей школы. Из сказанного становится очевидным то, что высшее профессиональное образование играет все большую роль в жизни общества.

Под профессиональным образованием сегодня понимают «результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека» [3, с. 45]. При этом «одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации, или в необходимых случаях – переквалификации для включения студента в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает в двух ипостасях: как средство самореализации, самовыражения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь – в профессиональном труде; как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики» [3, с. 148].

Следовательно, организация обучения в вузе должна состоять в создании условий, обеспечивающих последующую эффективную профессиональную деятельность с учетом быстрого изменения содержания труда и необходимости эффективного обновления прикладных знаний.

Для реализации требований к качеству подготовки выпускников вуза необходимо изменить подходы к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Ведь именно эффективная организация этой деятельности способна создавать условия не только для

повышения качества обучения, но и для развития профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности. Основная стратегия вузовской дидактики состоит в создании психолого-дидактических условий порождения активизации мышления у студентов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, что способствует развитию их познавательной самостоятельности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что в истории педагогики существовали две противоположные концепции, которые и могли быть положены в основу анализа условий развития самостоятельности в процессе учебной деятельности. Первая (Дж. Локк, И.Ф. Гербарт) рассматривала обучаемого как пассивный объект воздействия, в который закладывалась определенная сумма знаний, умений и навыков. Центральной идеей второй концепции (Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи) является спонтанное проявление заложенных природных свойств личности, и обучение может либо затруднять, либо способствовать саморазвитию [1, с. 27-33].

Познавательная самостоятельность в вузе выступает в двуедином качестве: во-первых, от уровня ее сформированности зависит успешность обучения в вузе в силу специфики такового; во-вторых, чем выше уровень познавательной самостоятельности выпускника, тем выше его профессиональная компетентность, а значит, и конкурентоспособность на рынке труда.

Вопрос развития познавательной самостоятельности обучаемого привлекал и продолжает привлекать внимание значительного числа исследователей. Понятие «познавательная самостоятельность» рассматривается во многих психолого-педагогических работах. Однако следует отметить отсутствие единого подхода к характеристике данного качества, выделению ее компонентов, по которым можно судить о наличии самостоятельности обучающихся и ее развитии.

В понимании сути познавательной деятельности прослеживается несколько подходов: одни авторы рассматривают данную категорию, отдавая предпочтение деятельностной стороне, другие – психологическим аспектам.

И.Я. Лернер под познавательной самостоятельностью понимает «сформированное у обучающихся стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска» [2, с. 35]. Автор придерживается больше деятельностного, нежели личностного подхода, и решает проблему развития познавательной самостоятельности, в основном, в рамках методического направления посредством применения в обучении проблемных задач.

Исследуя познавательную самостоятельность, Т.И. Шамова определяет ее как одно из основных интегративных качеств личности, связанное «с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способами деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий». Это свойство личности характеризует

ее стремление и умение без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи [4, с. 69].

Для определения путей развития познавательной самостоятельности необходимо выявление ее структуры. Т.И. Шамова выделяет три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента познавательной самостоятельности, которые в реальном процессе обучения разделять можно лишь условно: мотивационный, содержательно-операционный и волевой [4, с. 70-73].

Мотивационный компонент – это осознание побуждений, которое обуславливает целенаправленную деятельность. Но, являясь источником деятельности, мотив сам формируется в процессе совершения обучающимся действий по осознанию противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами. Мотивационный компонент включает: познавательные, социальные и ситуативные мотивы. В качестве ведущих мотивов здесь выделяются познавательные мотивы, которые в свою очередь классифицируются в зависимости от направленности учебно-познавательной деятельности: широкий учебный мотив, направленный в первую очередь на усвоение знаний; учебно-познавательный мотив, направленный на усвоение способов познавательной деятельности; мотив самообразования, направленный на совершенствование этих способов.

Содержательно-операционный компонент включает в себя систему ведущих знаний и способов деятельности, характерных для вузовского периода обучения, отражающих «существующее состояние науки и новое содержание развивающейся науки и техники» в сочетании со знаниями об их практическом применении в условиях профессиональной деятельности. Операционная сторона познавательной самостоятельности студентов включает три группы умений: интеллектуальные, общие учебные и специальные.

Ведущим интеллектуальным умением является умение выделять главное. К общим учебным умениям относятся: умения планирования и самоконтроля.

Волевой компонент направлен на достижение целей при обучении, он тесно связан с мотивационным и содержательно-операционным компонентами. Для активизации волевых усилий обучаемых необходимо стимулировать на самостоятельное достижение цели и результат.

Выделение этих компонентов обусловлено тем, что каждый из них выполняет определенную роль в познавательной деятельности обучаемого, влияя на успешное развитие познавательной самостоятельности.

Развитие познавательной самостоятельности можно диагностировать, если в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности наблюдается положительная динамика трех компонентов: мотивационного, волевого и содержательно-операционного, которые взаимосвязаны между собой и их выделение в структуре познавательной самостоятельности отвечает требованиям, предъявляемым к личности современного студента.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова и др. придерживаются мнения, что развитие самостоятельности является одной из конечных целей образования и происходит не спонтанно, а в результате

педагогического управления со стороны преподавателя, предусматривающего активизацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Основные задачи педагога в этом процессе: организация учебной деятельности, направленная на развитие познавательной самостоятельности; формирование способностей, активной жизненной позиции. Важным является установление устойчивой связи между профессиональной деятельностью педагога и познавательной деятельностью студента по достижению поставленных целей.

Итак, мы рассматриваем познавательную самостоятельность студентов как интегрированное качество личности, которое характеризуется потребностью и умением студентов в процессе учебной деятельности овладевать знаниями и способами деятельности, готовностью решать будущие производственные задачи, умением определять цель деятельности, корректировать ее и использовать приобретенные знания и методы познавательной деятельности для самообразования и будущей профессиональной деятельности.

Цели обучения в условиях высшего профессионального образовательного учреждения должны быть связаны с формированием разносторонне развитой личности, способной совершенствоваться в том случае, если усвоение знаний, формирование умений, навыков будет требовать от обучающегося самостоятельного поиска, творческого подхода к решению задач, поставленных процессом обучения. В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что развитие познавательной самостоятельности студентов возможно при оптимальном сочетании научности преподавания и доступности учения, единстве мотивационного, содержательно-операционного и волевого компонентов.

Список литературы

1. Китайгородская, Г.И. Познавательная самостоятельность. Диагностика и пути развития/ Г.И.Китайгородская, Н.С. Пурышева// Наука и школа. – 1999. – № 3. – С. 27-33.

2. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

3. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России. – М.: ИЦПНПО РАО, 1997. – 160 с.

4. Шамова, Т.И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности// Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – № 11. – № 11. – С.69-73.

Совершенствование образовательной среды вуза как педагогическое условие адаптации студентов к изучению иностранного языка

***Нежельская Галина Николаевна**, ассистент кафедры иностранных языков Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь, e-mail: galnezh@mail.ru*

Глубокие духовные, политические и социально-экономические преобразования, характерные для всех сфер жизни современной России, развитие рынка труда определяют необходимость опережающего развития системы высшего образования на основах гуманизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса.

Развитие рыночных отношений, расширение внешнеэкономических связей выдвигает как одну из первоочередных задач перед системой профессионального образования подготовку конкурентоспособного специалиста. Основываясь на реалиях делового сотрудничества России в сфере экономики и бизнеса

с зарубежными партнерами, в настоящее время следует рассмотреть в качестве одной из составляющих профессиональной компетентности специалиста владение иностранным языком, необходимое для успешной коммуникации в деловой сфере, обеспечивающей эффективное установление деловых контактов с достижением целей и решением профессиональных задач.

Одной из причин плохой успеваемости студентов по иностранному языку в вузе является проблема адаптации студентов к обучению в вузе. Данная проблема охватывает различные сферы гуманитарного знания: педагогику, психологию, философию, социологию. Реалии сегодняшнего дня заставляют пересмотреть традиционные представления о сущности высшего профессионального образования и требуют принципиально новых педагогических условий, направленных на подготовку конкурентоспособного специалиста, обладающего компетентностью, динамичностью, профессиональной устойчивостью.

Одним из педагогических условий, способствующих адаптации студентов к обучению в вузе, и следовательно к изучению иностранного языка, на наш взгляд, является совершенствование образовательной среды вуза.

В современных исследованиях образовательная среда рассматривается как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [4, с. 75].

В основе содержания понятия образовательная среда лежит термин «среда». Интересным для нас является подход к понятию «среда», который представляет Дж. Гибсон в рамках «теории возможности». Исследователь, вводя категорию возможности, подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду [2, с. 12-18]. При таком понимании утрачивается традиционный смысл деления жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной актуализации. По этому поводу автор отмечает, что среда стимулирует рост в структуре мотивации удельного веса познавательных мотивов, обеспечивает психолого-педагогические условия личностного включения субъекта в образовательный процесс, его «естественный» переход от учебной деятельности к профессиональной. Н.Б. Крылова полагает, что образовательная среда – это набор определенным образом связанных между собой условий, обеспечивающих образование человека [3, с.12-18]. Т.В. Менг рассматривает образовательную среду как пространство социальных коммуникаций, вовлекающих субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, и актуализирующихся в его поведении [5]. Сегодня существует большой спектр подходов в понимании понятия «образовательная среда» [4, с. 86]: образовательная среда как часть социокультурной среды (В.С. Библер, А.П. Валицкая, И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков и др.); образовательная среда как фактор развития человека (В.П. Бедерханова, М.И. Рожков и др.); образовательная среда обладает как универсальными, так и вариативными характеристиками (Т.В. Менг,

Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); образовательная среда взаимодействует с субъектами образования (Н.Б. Крылова, С.В. Тарасов и др.).

О.Ю. Мондонен отмечает, что образовательная среда учреждения представляет собой совокупность информационного, социального и технологического компонентов [6, с. 23]. Информационный компонент обеспечивает информационное поле для удовлетворения профессионально-образовательных потребностей студентов; является источником профессионально значимых знаний и умений; местом и условием их приобретения. Социальный компонент определяет наличие и взаимодействие студентов, преподавателей, представителей служб вуза. Технологический компонент охватывает деятельность субъектов в информационной среде.

Основными функциями, определяющими содержание образовательной среды вуза, являются: воспроизводящая функция подготовки специалиста; функция самоопределения и самоосуществления траектории саморегулируемого развития вуза; функция научного и научно-методического обеспечения деятельности вуза; функция маркетинга духовно-нравственных, психофизиологических, социокультурных, творческих, профессиональных ресурсов обучающегося; аналитическая функция через определение показателей качества ресурсного обеспечения; функция формирования конкурентоспособности, престижности, инновационного характера развития вуза [4, с. 88].

Показателем качества образовательной среды служит способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая, соответствующую мотивацию их деятельностной активности.

Образовательная среда вуза имеет совокупность условий успешной адаптации студентов к обучению, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсном аспектах. Условия образовательной среды рассматриваются как система возможностей, необходимых для осуществления успешной адаптации студентов к изучению иностранного языка. В образовательной среде можно выделить социально-педагогические, психолого-дидактические, организационно-педагогические условия.

К основным условиям образовательной среды, способствующим успешной адаптации студентов в вузе, Т.П. Браун относит: объем, структуру и направленность содержания образования, определяемые государственным стандартом; взаимосвязь традиционных и новейших информационных педагогических технологий в процессе обучения; качество образовательного процесса, которое обусловлено общей культурой, профессиональным мастерством и масштабом личности педагога; взаимосвязь учебной и научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава и студентов [1].

Таким образом, совершенствование образовательной среды вуза можно рассматривать как педагогическое условие успешной адаптации студентов к изучению иностранного языка в вузе.

Список литературы

1. Браун, Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: Дисс. ... канд. пед. наук. – С-Пб., 2007. – 179 с.

2. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию/ Общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.

3. Крылова, Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

4. Маслов, К.И. Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студента: Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студента: Дисс. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2008. – 253 с.

5. Менг, Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа: Дисс. … канд. пед. наук. – С-Пб., 1999. – 170 с.

6. Мондонен, О.Ю. Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. – С-Пб., 2006 – 330 с.

Управление развитием социокультурных ценностей будущих специалистов в условиях университетского образования

***Поздняков Алексей Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета, г. Курск, email: fpkkursk@yandex.ru*

Ключевой задачей высшего профессионального образования является его инновационное развитие. Именно университетское образование как система формирования интеллектуального и духовного капитала создает базовые условия для устойчивого развития общества. Высшее профессиональное образование становится первым звеном инновационной цепочки «университетское образование – исследования – проекты – освоение инноваций». В связи с этим особую актуальность приобретает обеспечение социокультурной среды вуза, призванной иметь инновационную стратегическую направленность, технологию развивающего характера, способную служить созданию условий для подготовки нового поколения конкурентоспособных кадров, готовых и способных к преобразовательной деятельности, созиданию и творчеству на рабочем месте. Подготовка таких выпускников вузов – первоочередная проблема для высших учебных заведений и потенциальных работодателей.

Общеизвестно, что качество подготовки выпускников вуза зависит от многих контролируемых и хаотичных процессов или факторов. Среди них особняком стоит такой фактор, как социокультурная среда вуза. Социокультурная среда вуза рассматривается в большинстве исследований как сложное, многоаспектное явление. Оно включает в себя все составляющие внутривузовской жизнедеятельности от внешнего вида студентов, до ценностей, традиций, духа, атмосферы учебного заведения, формирующих компетентного специалиста новой формации.

Одной из важных характеристик выпускника вуза является развитие его человеческого (личностно-профессионального) потенциала. Социокультурная

среда вуза проявляется в четкой, принципиальной позиции руководства, профессорско-преподавательского состава в отношении целей учебно-воспитательной деятельности, нравственных вопросов, возникающих в процессе обучения. Если сказать кратко, то социокультурная среда вуза проявляется в его идеологии. Четкая идеология предполагает наличие идеального результата какого-либо процесса. В нашем случае – это проективная модель выпускника вуза с его личностными и профессиональными особенностями.

Идеалом классического высшего учебного заведения, как отмечал В. Гумбольт, является очаг, сосредоточение нравственной культуры нации. В. Гумбольт, Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер разрабатывали ценности, которые характеризуют университет как ценностно-ориентированную систему «выращивания» кадров, центр притяжения для лучших умов, воспитания этих умов в единственно верном национальном духе.

Отечественные педагоги придерживались сходных позиций. Так наиболее полно идея университета разработана в трудах Н.И. Пирогова. По его мнению, университеты являются маяками, которые разливают свет на большие пространства и поэтому должны стоять высоко. В работах Н.И. Пирогова акцент делается на нравственность и воспитательный потенциал университета. Педагог, по мнению автора, должен воспитывать свою аудиторию, научить ее мыслить. Н.И. Пирогов полагал, что главной целью университета должна стать цель воспитания личности, которая способна оказать позитивное влияние на развитие общества. Воспитывающая среда университета может оказать самое существенное влияние на формирование духовной зрелости студенческой молодежи. Именно национальное воспитание, воспитание нравственности студента в работах ученого является достоянием педагогической мысли данного периода.

XXI век изменил векторы развития высшего образования. Экономика и рынок начинают оказывать значительное влияние на высшее образование, делать его приспособленным к какому-либо профессиональному роду деятельности. Как отмечает один из американских экономистов Т. Веблен, смысл высшего образования заключается в более легком приспособлении к нынешней экономической ситуации. Однако акцент на подготовку компетентного специалиста-профессионала может привести к одностороннему развитию профессиональных качеств, что ведет к утрате ориентира университета прошлых столетий, а именно – к нивелированию духовной составляющей человека. Следует отметить, что на опасность такого процесса указывали многие философы XX столетия. Так, например К. Ясперс называл на духовное развитие студента как на одну из самых важных составляющих университетского образования. Он отмечал значение школы и университета как центров для подготовки в первую очередь воспитанных людей. Автор указывал на просчеты современных тенденций в высшем образовании, отмечая, что плохая организация воспитания обнаруживает свои гибельные последствия только по истечении нескольких десятилетий.

Действительно, если бы эти процессы протекали в течение десятка лет, они были бы на поверхности, но так как им около двух столетий, то сложно определить суть проблемы, причину тех тенденций, которые присущи современному высшему образованию, прежде всего его профессионализацию. Вместе с тем нельзя не согласиться с мнением философа Ж. Деррида об опасности профессионализации университета. С его точки зрения законы рынка могут подчинить себе всю университетскую жизнь. Когда же такое произойдет, университет потеряет свою уникальность и превратится в конвейер по подготовке слабо понимающих и малограмотных полупрофессионалов.

Н.Е. Покровский в статье о трансформации университетов в условиях глобального рынка отмечает, что глобализация в системе образования не может быть оценена только как положительное явление, поскольку в контексте глобализации выхолащивается такая оценка университетского феномена, как «безбрежная ценность» знаний. Это понятие подменяется категорией «полезного знания», которое приносит сиюминутную экономическую выгоду. Теряется авторитет университета как храма науки и духовности. Это страшный процесс по своей негативности и необратимости. Университет, превращающийся в экономическую корпорацию, ориентируется на такие новые «ценности», как доходность, выгода, конкурентоспособность, образовательная услуга. Вторая причина – это появление «виртуальных вузов», в которых не предусмотрено общение между субъектами образовательного процесса, обмен духовными ценностями между старшим и подрастающим поколениями.

В конечном итоге рассматриваемый нами вопрос связан с идеологией государства, которая проникает во все сферы бытия общества, и в первую очередь в сферу образования. Пожалуй, нет такого государства, которое не заботилось бы о формировании будущего гражданина страны, патриота, отдающего своей стране долги в виде профессиональной деятельности, создания семейного очага, а если потребуется и защиты ее рубежей.

В нашей стране на протяжении столетий приоритетным было воспитательное воздействие на душу ученика, его развитие в духе Православия, на всех уровнях образования. Рассматривая развитие гражданской активности, исследователи проблемы отмечают, что в течение второй половины XIX века формирование личности ребенка строилось на господствовавшей в обществе моноидеологии, основывавшейся на воспитании патриотизма и христианских добродетелей. Однако, впоследствии начала появляться другая тенденция, которую можно охарактеризовать как множественность взглядов и, в итоге множественность истин. Со временем возобладал подход, в котором университет подстраивается под быстро меняющееся общество и готовит человека, способного адаптироваться в современной социальной системе, которая создавалась для получения инструментария, способствующего достижению цели. Для чего же сегодня наши студенты получают (если получают) этот инструментарий? Выходит, что только для выживания в этом мире, хотя и достойного, зрелого. Однако выживание – не первоочередная задача и цель человеческой жизни. Православное миросозерцание всегда утверждало

Евангельскую истину – ищите прежде Царствия небесного и все остальное приложится вам. Наши оппоненты могут сказать, что в современных рыночных отношениях эта истина не является актуальной. Но таким людям следует указать на то, что экономическое процветание находится в жесткой зависимости от духовности народа, его нравственной зрелости. Благоденствие общества зависит от веры и верности отдельных его членов. В православных, искренно верующих христианах, внешняя власть всегда найдет верных защитников, т.к. здесь подчинение сознательное, глубокое, религиозное. Такая система будет ориентирована на выпуск профессионала, о котором размышлял Т. Веблен, т.е. человека, не знающего своей веры, традиций, не понимающего смысла своего бытия и будущего служения.

Проблема усугубляется еще и тем, что между людьми разных поколений, между нашими предками и современной молодежью наблюдается непонимание. По мнению В.Т. Лисовского, в России он касается философских, мировоззренческих, духовных основ развития общества и человека, базисных взглядов на экономику т производство, материальную жизнь общества. Поколение «отцов» оказалось в положении, когда передача материального и духовного наследия преемниками практически отсутствует. Социальные ценности, которыми жили «отцы», в новой исторической ситуации утратили практическое значение и не наследуются «детьми», поскольку неприемлемы ни для настоящей, ни для будущей жизни. Автор указывает на то, что в современном российском обществе налицо разрыв поколений, отражающий разрыв исторического развития.

Как отмечает Б.М. Бим-Бад, университет убирает границы между отраслями знания, открывает новые поля исследований, способствует взаимообогащению наук, накоплению и транслированию духовного богатства общества. Главная цель университетского образования, по мнению автора, духовно-нравственное развитие получающего образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо. В цели университетского образования для формирования конкурентоспособной студенческой молодежи, согласно вышеизложенному, входят: устойчивое развитие человеческого потенциала (духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, специально-деятельностного); включение личности в социально ценную активность; обеспечение возможностей эффективного самообразования.

О некоторых сторонах развития системы среднего специального образования в Узбекистане в современный период

***Ибрагимова Эльмира Закировна**, директор Академического Лицея «Интерэшнл Хаус-Ташкент» при Ташкентском Институте Ирригации и Механизации, г. Ташкент, Республика Узбекистан, email interhouse_uz@mail.ru*

Подготовка гармонично развитого, духовно развитого всестороннего образованного молодого поколения сегодня одна из важнейших проблем развития общества в современном Узбекистане. В постсоветский период

в Узбекистане произошли большие принципиальные перемены в системе организации образовательного процесса на основе Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и принятой в 1997 г. Национальной Программы по подготовке кадров.

Главные принципы современной структуры процесса образования - его многоэтапный, многоуровневый характер и обеспечение непрерывности обучения. Новая система подготовки кадров основана на многоступенчатой системе.

Первый этап – дошкольное образование. Ребенок поступает в школу в 6-7 лет с учетом желания родителей, уровнем подготовки ребенка и его психологическими особенностями.

Второй этап – среднее (школьное) образование, состоит из начального образования – 4 года (1-4 классы) и среднего образования – 5 лет (5-9 классы). В результате его завершения обучающиеся получают общее среднее образование.

Третий этап – среднее специальное образование осуществляется в двух формах: профессиональные колледжи и академические лицеи.

Академические лицеи созданы при высших учебных заведениях и ставят своей задачей углубленное изучение определенных блоков дисциплин. Академические лицеи, прежде всего, готовят к поступлению в вузы.

Профессиональные колледжи дают среднее специальное образование по одной из отраслей народного хозяйства, культуры, здравоохранения. Окончание профессионального колледжа дает право поступления в вузы.

Четвертый этап – высшее образование, которое состоит из бакалавриата и магистратуры. Бакалавриат дает общее базовое высшее образование по одному из направлений. Срок обучения от 3 до 7 лет с учетом специфики направления образования. Академическая степень после окончания – бакалавр.

Магистратура – дает высшее специальное образование по одной из более узких специальностей на базе соответствующего направления бакалавриата; готовит преимущественно к научно-исследовательской, аналитической работе, и преподаванию в высших учебных заведениях. Срок обучения 2 года. Академическая степень после защиты магистерской диссертации – магистр.

Пятый этап – послевузовское образование. Послевузовское образование осуществляется в основном в виде периодического повышения квалификации и переподготовки кадров.

Шестой этап – дополнительные виды образования. К ним относится получение дополнительного образования в любой сфере знаний, культуры, спорта, например, через различные курсы: компьютерные, бухгалтерские, языковые, детские художественные, музыкальные школы, школы искусств для детей и взрослых, детские спортивные школы и т.д.

Государство гарантирует бесплатное среднее образование. Обучение может проводиться на основе грантов и платно-контрактной основе. Для многих лицеев, в том числе и для академического лицея «Интернэшнл Хаус-Ташкент» при Ташкентском Институте ирригации и механизации, построены или реконструированы здания с современными помещениями для

аудиторных учебных занятий, конференц-залы, компьютерные аудитории, спортивные комплексы и т.д. В вузах республики введена должность проректора, курирующего вопросы работы подготовительных курсов и отделений при вузах, академические лицеи при вузе, а также вопросы профориентационной работы, связи с лицеями и колледжами.

Во главу угла в работе руководства лицеев и колледжей ставятся следующие задачи: обеспечение высокого уровня и, прежде всего, реальной эффективности учебного процесса; придание образованию творческого характера, пробуждающего самостоятельное мышление, творческий интерес и стремление к поиску правильной оценки, значения, роли того или иного явления, процесса, т.е. придание более творческого характера процессу познания; формирование из каждого учащегося всесторонне развитой личности.

Одной из форм стимулирования творческого процесса познания для наиболее одаренных учащихся является проведение опытными педагогами, иногда и с приглашением ученых, мастер-классов по конкретной проблематике. Организация учебного процесса дополняется постоянной воспитательной и духовно-просветительской внеаудиторной работой. Так, например, в Академическом Лицее «ИХТ» это не только круглые столы и тематические встречи с учеными, дипломатами, политологами, деятелями литературы и искусства, но и создание собственных проектов с их последующей презентацией. Это выпуск самими учащимися при помощи и консультации педагогов лицейской многотиражной газеты и проведение популярных развивающих, стимулирующих мышление и творческие способности игр «Своя игра», КВН, «Что? Где? Когда?», это и экскурсии в музеи по выдающимся памятникам истории и культуры Ташкента, это и посещение музеев, включая имеющиеся в Ташкенте музеи видных деятелей российской культуры и приезжавших или живших в Ташкенте, в чьем творчестве достаточно широко нашел отражение Восток, Узбекистан (С.А. Есенин, С.П. Бородин, А. Ахматова). Уникальный опыт по развитию самостоятельной работы, функционированию аналитического мышления учащихся получили при реализации проекта самоуправления, во время которого использовались различные виды работ: оформление урока техническим и наглядным материалом, дискуссии и др.

Большое место в процессе обучения сегодня занимают и педагогический эксперимент, являющейся важным ресурсом в повышении эффективности учебного процесса, работа по повышению профессиональной подготовки, психологической готовности самих педагогов к новым тенденциям в образовании.

В связи с важной ролью академических лицеев в процессе подготовки поступления в высшие учебные заведения Узбекистана большое место в лицеях занимает специальная подготовка к тестовым вступительным экзаменам в вузы. С 2007 г. был прекращен прием в 10-е классы школ, все школы преобразованы в 9-летние. Резко увеличено за последние годы число академических лицее при вузах и колледжей. Все академические лицеи существуют при вузах. Колледжи созданы большей частью на базе прежних техникумов или СПТУ. Методически координируют работу академических лицеев и колледжей Центр академиче-

ских лицеев и колледжей МВССО РУз, а также и Центр развития высшего и среднего специального, профессионального образования МВССО РУз.

Набор в колледжи осуществляется на основе аттестата о получении общего среднего образования и собеседования с поступающими без экзаменов; в академические лицеи поступают на основе конкурса по итогам сдачи письменных и устных экзаменов. Набор во все гражданские и военные вузы, кроме филиалов российских вузов, осуществляется с учетом профиля вуза на основе тестирования: по 36 тестов по 3-м предметам. На творческие специальности вместо тестов по одному из предметов проводится комплексный творческий экзамен с учетом направления специальности, тестирование проводят представители специального государственного органа – Государственного Центра тестирования (ГЦТ).

Сам вуз организует работу по приему заявлений, оформлению документов поступающих, подготовке помещений и т.д. и имеет наблюдателей при проведении тестирования, но вмешиваться в его ход и итоги не имеет права; ответы на тесты направляются в ГЦТ, где по шифрам обрабатываются компьютером, итоги сообщаются вузам и вывешиваются там. По результатам тестирования проводится зачисление в вуз. При этом суммируются набранные по тестам баллы. Число мест устанавливается и объявляется заранее. Часть мест набора отводится для обучения на основе государственного гранта: студенты учатся бесплатно и получают стипендии, размер которой зависит от успеваемости. Другая часть – на основе платно-контрактной системы.

Оплачивать учебу можно за весь год сразу или 2 раза в год – в начале каждого семестра. Соотношение мест по гранту и контракту может быть разным, чаще всего 35-50 % – грант, а остальные места – платно-контрактные. Зачисление проходит следующим образом: все получившие наиболее высокие баллы зачисляются на госгрант (госбюджет); на все места, на которые объявлен набор по гранту; затем набравшие последующие баллы на платно-контрактные места по числу мест на этот профиль.

Инвалиды, бывшие военнослужащие, круглые сироты имеют некоторые - разного характера – льготы. Система тестирования, не контролируемая самими вузами, дает большую объективность. Учащиеся по платно-контрактной системе также получают стипендию на общих основаниях, что частично компенсирует им сумму контракта. В школах и колледжах обучение бесплатное, гимназии сейчас есть только при некоторых вузах, существовавшие ранее гимназии и лицеи реорганизованы в лицеи при вузах или обычные школы. В академических лицеях обучение бесплатное.

Поступление в магистратуру проводится по специальности на основе базового направления бакалавриата, иногда на основе и других, близких направлений, что указывается заранее. При поступлении по 100-балльной системе учитывается средний балл, набранный по всем предметам в бакалавриате, и сдаются 2 экзамен по одной из социально-гуманитарных дисциплин и по выбранной специальности; набранные баллы суммируются, зачисление

проходит по тем же принципам, что и на бакалавриат: сначала на грант, а потом на контракт.

Сегодня совершенствование работы среднего специального профессионального образования в Узбекистане выступает как задача государственного значения. И работа коллективов педагогов и администрации лицеев и колледжей направлена на решение этих непростых задач, определяющих во многом, однако, будущее страны, неслучайно 2010 год в Узбекистане был определен как «Год гармонично развитого поколения».

Реализация компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования

***Раченкова Лариса Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы и образовательных технологий ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, email: ratschenkova@mail.ru*

Компетентностный подход на сегодня определяется стратегией модернизации современной российской системы образования, в том числе дополнительного профессионального образования, переходя из стадии самоопределения в стадию реализации. В связи с этим встает вопрос о проблеме обозначения и разработанности методического инструментария для оценки сформированности компетенций как результатов образования.

В данной статье хотелось бы обратить внимание на проблему развития и оценивания риторической деятельности педагогов в системе дополнительного профессионального образования как универсальной деятельности, являющейся основой развития других видов деятельности, а значит и основой развития компетенций, общекультурных и профессиональных и, прежде всего, коммуникативной (риторической) компетенции.

Данное умозаключение следует из того, как определяется структура любой компетенции и из назначения, структуры риторической деятельности, а также особенностей ее формирования средствами имитационного моделирования.

Компетентностный формат учебного процесса предполагает постановку целей образования как компетенций, подбор оптимального сочетания содержания и технологий образования по реализации целей, средства и инструментарий оценивания сформированности компетенций. Но проблема того, как происходит формирование компетенций средствами педагогических технологий, продолжает оставаться насущной.

Роль образования заключается в обеспечении вхождения человека в культуру через освоение им культурных ценностей. Такие исследователи как А.А. Брудный, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина предлагают ориентировать образовательный процесс на понимание, учить пониманию текстов, пониманию других людей, пониманию самого себя.

Понимание в психологии и педагогике рассматривается как процесс, начинающийся с восприятия знака, узнавания, идентификации данного знака; продолжающийся переходом от знака к его значению; осмыслением; появлением ценностного отношения; включением понимающего в картину мира.

По сути речь идет с одной стороны, о структуре и назначении риторической деятельности, с другой стороны – об архитектонике, структуре компетенций.

Понимание как процесс возможно «запустить», развивая риторическую деятельность обучающихся в процессе имитационного моделирования. Сегодня уже признается важность овладения риторическими умениями обучающимися. Риторика персоналистична, так как ориентирована на частную аудиторию, и содержит учение о языковой личности, она относится к универсальным наукам, т.к. риторические умения задействованы в логике изучения любой науки.

В системе образования в России, как отмечает А.А. Волков, связующим звеном могут быть только русский язык и словесность, но при условии, что содержание русской словесности будет организовывать все предметы школьного и вузовского образования, а обучающиеся смогут освоить их как виды речевой деятельности [2, с. 144]. Этот процесс обозначается как процесс риторизации образовательной практики. Риторизация учебного процесса может быть решена средствами предмета «Риторика» и имитационного моделирования риторической деятельности обучающихся при обучении их различным предметам.

Риторическая деятельность является важнейшей составляющей базовой культуры личности и рассматривается как особая форма активности, основанная на этосе, логосе, пафосе, направленная на становление их субъектами убеждающей коммуникации. Формирование риторической деятельности способствует развитию мышления и сознания; она носит полифункциональный характер, являясь основой развития других видов деятельности. Л.С. Выготский отмечает, что развитие сознания требует развития содержания и форм общения, коммуникации.

На основе исследований А.А. Вербицкого, В.И. Загвязинского, П.И. Пидкасистого и др. установлены особенности формирования риторической деятельности студентов средствами имитационного моделирования.

В процессе формирования риторической деятельности обучающихся предполагается создание условий для усвоения как норм компетентных предметных действий, так и норм социальных поступков, отражающих ценностно-нормативную систему жизни общества, человека. По сути, речь идет о формировании общих и профессиональных компетенций.

Механизм формирования компонентов риторической деятельности в их динамике разработан на основе теории контекстного обучения, поскольку способом его реализации является имитационное моделирование [1].

В процессе имитационного моделирования формирование риторической деятельности обучающихся осуществляется посредством трансформации собственно учебной деятельности обучающихся через риторически подобную в собственно риторическую.

Риторизация образовательного процесса в школе, вузе, колледже требует организации повышения квалификации преподавателей образовательного учреждения по проблеме формирования риторической деятельности обучающихся в процессе имитационного моделирования.

Рассматривая риторическую деятельность, в том числе и как коммуникативную деятельность, можно констатировать, что уровни развития риторической деятельности преподавателя выделяются на основании уровневой модели понимания Л.Н. Алексеевой и уровней развития коммуникативной деятельности Е.Н. Жарковой:

- объектная риторическая деятельность, в основе лежит внешне-описывающее понимание; направлена на роевое сознание; в качестве содержания диалога между преподавателем и студентами выступает информация, требующая запоминания; главная цель диалога: с одной стороны – передать, с другой – воспроизвести информацию без ее анализа и обсуждения;

- субъектно-заимствованная риторическая деятельность, ее показателем служит включено-заимствованное понимание; направлена на ролевое сознание; ее содержанием становятся суждения, убеждения одного из участников диалога, которое необходимо не только понимать, воспроизводить, но и доказывать, аргументировать, отстаивать;

- субъектно-рефлексивная риторическая деятельность строится на рефлексивно-модельном понимании; направлена на уединенное сознание; ее содержание составляют собственные суждения, умение построить модель диалога, отстаивание, аргументация, корректирование собственного мнения;

- субъектно-исследовательская риторическая деятельность, в основе находится культурно-оформляющее понимание; направлена на конвергентное сознание; ее содержанием становятся умения построения модели диалога, выстраивания пространства развития диалога, освобождения от включенности в диалог и определения себя на исследовательскую позицию оснований предъявляемых в диалоге точек зрения [3].

В результате отмечаем, что процесс понимания может рассматриваться в качестве средства получения знаний о действительности, а риторическая деятельность как средство формирования системы компетенций. Тем более, с полным правом можно говорить о формировании и оценивании риторической компетенции обучающихся, способной предметно и социально обслуживать любые компетенции.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,1999–75 с.

2. Волков, А.А. Конференция по риторике// Вестник московского университета. – Серия 9. – 1997. – № 5.

3. Раченкова, Л.С. Формирование риторической деятельности студентов профессиональной школы в процессе имитационного моделирования: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009 – 94 с.

Компьютерная компетентность педагогов дополнительного образования

***Голушко Татьяна Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Тамбовского филиала Орловской региональной академии государственной службы, г. Тамбов. e-mail: tat-golushko@yandex.ru*

Одним из важнейших стратегических направлений модернизации российского образования является подготовка будущего специалиста нового типа,

владеющего не только совокупностью узкопрофессиональных знаний, умений и навыков, характерных для конкретной специальности, но и активно использующего персональный компьютер и соответствующие приложения при решении учебных (профессиональных) и личностных задач. При этом решающая роль в реализации задуманного отводится преподавателю высшей школы.

Действительно, подготовка высококвалифицированных кадров в условиях информатизации и компьютеризации общества не может быть реализована педагогом старой формации, без внесения изменений в стиль деятельности педагога, без использования им инновационных технологий во всех направлениях его работы и, прежде всего, без соответствующей поставленным задачам компьютерной подготовки самого преподавателя. При этом интенсивное развитие компьютерной техники и информационных технологий требует постоянного пополнения и обновления такого рода информации в системе профессиональных знаний, умений и навыков педагога дополнительного образования.

Несомненно, что существенным резервом совершенствования компьютерной подготовки педагогов, а, следовательно, и улучшения качества учебно-воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей, является его самостоятельная работа в области информационных технологий. Однако сегодня ее планирование, формы и методы организации, система отслеживания результатов остаются одним из наиболее слабых мест в теории и практике постдипломного образования. В результате этого каждый педагог сам решает, необходимо ли ему восполнение компьютерных знаний, умений и навыков (мотивационный компонент), что именно следует изучить, в каких источниках и каком объеме получить недостающую информацию.

Поэтому в качестве наиболее оптимального варианта, частично решающего возникающие противоречия компьютерной подготовки педагогов дополнительного образования, следует, на наш взгляд, рассмотреть методическую работу с педагогическими кадрами, реализуемую каждым конкретным учебным заведением собственными возможностями.

Проводя внутренние курсы, семинары, интегрированные методические заседания педагогов, преподаватели ИТ-дисциплин имеют возможность делиться собственным опытом использования компьютерной техники и информационных технологий, осуществлять повышение квалификации сотрудников собственного учебного заведения в данном направлении, т.е. реализовывать внутрифирменное обучение. Преподаватель информатики в силу профессиональной необходимости регулярно пополняет и обновляет запас сведений, связанных с техническими и программными новинками компьютерной индустрии, поэтому он вполне может выступить не только в качестве учителя для учащихся, но и для своих коллег.

Большое преимущество преподавательской, как и любой другой взрослой аудитории, состоит в том, что она может быть достаточно высоко мотивирована на обучение, осознавая причины необходимости обучения, сферы возможного приложения полученных знаний, и готова точно сформулировать запрос

к человеку, представляющему новую информацию. Однако зачастую данная ситуация серьезно осложняется тем, что педагоги дополнительного образования, обладающие значительными пробелами в компьютерных знаниях, умениях и навыках, не имеют актуального желания обучаться.

Сложившаяся ситуация усугубляется еще и тем фактом, что значительная часть преподавательского состава учреждения дополнительного образования детей, обладая большим педагогическим стажем, являются людьми старшего поколения, т.е. имевшими зачастую безмашинный вариант изучения информатики, и, следовательно, не владеющими компьютерной техникой в необходимой мере. Именно поэтому при провозглашаемой всеобщей компьютерной грамотности данная профессиональная группа сталкивается с внутренним конфликтом между необходимостью и неспособностью применения данных технических средств в учебно-воспитательной работе, с ощущением угрозы интеллектуальной оценке и самооценке.

В работе с данной категорией слушателей ведущий преподаватель оказывается перед необходимостью обосновывать важность обучения, подбирать индивидуализированные способы мотивирования коллег.

Следующий аспект, существенный с точки зрения организации учебного материала, – это особенности психических функций взрослых людей. Общеизвестно, что в отличие от учащегося школы или студента вуза память взрослого человека в среднем менее объемна, он быстрее утомляется, ему труднее долгое время концентрировать внимание, с другой стороны, взрослый человек обладает существенным преимуществом, которого, как правило, нет у более молодых людей, – хорошо развитыми навыками мышления.

Именно поэтому программа обучения не просто взрослых, а коллег-педагогов, имеющих бóльшую проницательность, умение понимать особенности других людей, навыки общения, убедительность в коммуникации, но относящихся к любой попытке их обучить предвзято, более критически требует, гораздо большей четкости в определении понятий и структурированности учебного материала. Поэтому только корректно продуманная и практически обоснованная структура учебной программы дает возможность максимизировать эффект обучения педагогического коллектива.

Кроме того, необходимо учитывать еще одну специфику внутрифирменного обучения, состоящую в том, что потенциальные обучаемые являются не просто взрослыми людьми, обладающими солидным жизненным и профессиональным опытом, с чем регулярно сталкиваются работники институтов повышения квалификации, но и коллегами. Данное обстоятельство значительным образом влияет на возникновение ощутимого психологического барьера, заключающегося в необходимости «демонстрации» собственной некомпетентности.

Проходя плановое повышение квалификации в сторонней организации, педагоги дополнительного образования чаще всего не ощущают такого рода неудобство, объясняемое двумя факторами: во-первых, в сообществе относительно незнакомых людей ситуация профессиональных затруднений

переносится более оптимально; во-вторых, на подобных курсах, проводимых специалистами-практиками, в большей мере уделяется внимание узкоспециальным вопросам предметной специализации, незнание которых не воспринимается как профессиональная несостоятельность.

Внутрифирменное обучение, при условии преодоления эмоционально-психологического дискомфорта, обладает рядом дидактических преимуществ, заключающихся в следующем: оказавшись в среде «школьного класса средней успеваемости» собственного коллектива, педагог дополнительного образования уже не боится задать своему же коллеге интересующий вопрос, лишний раз переспросить, дополнительно уточнить и еще раз проработать сложные моменты изучаемой темы; проходя повышение квалификации без отрыва от основной работы, коллега-ученик всегда может найти коллегу-преподавателя и во «внеурочное» время уточнить непонятное, поинтересоваться привлекшими его внимание деталями.

Еще одним аспектом, влияющим на реализацию внутрифирменного обучения в условиях учреждения дополнительного образования детей, является увеличение занятости всех участников данного образовательного процесса. Выполнение функциональных обязанностей параллельно с участием в повышении квалификации предполагает возрастание нагрузки, как на «преподавателей-учеников», так и на «преподавателей-учителей», причем последние помимо плановой учебной нагрузки и времени, затраченного непосредственно на проведение практикумов, выполняют значительную по объему подготовительную работу. Решение данной проблемы можно осуществить за счет мотивирования важности происходящего для слушателей курсов и заполнения «второй половины дня» для тех, кто эти курсы проводит.

Дискурсивная компетентность будущего медицинского работника как феномен

***Лопата Карина Михайловна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Курского государственного медицинского университета г. Курск, email: fpkkursk@yandex.ru*

В современном обществе, для которого характерно широкое развитие межгосударственных связей в области культуры, науки, техники, производства, владение английским языком становится признаком образованности человека и важной частью подготовки высококвалифицированного специалиста любой отрасли народного хозяйства. Владение английским языком открывает доступ к культурным и научным ценностям других народов, содействует установлению деловых и культурных связей с другими странами, обеспечивает продуктивные взаимоотношения с другими народами.

Интенсивно развиваются прямые международные связи между российскими и зарубежными учебными заведениями, предприятиями, фирмами, разрабатываются совместные образовательные программы, предусматривающие участие студентов в международных проектах, расширяются возможности обучения и работы за рубежом. Все это привело к необходимости переосмысления, уточнения целей, задач, содержания и технологии обучения

иностранному языку. Основной целью обучения иностранному языку является овладение им как средством общения, а также развитие у обучаемых способностей использовать иностранный язык как инструмент общения и расширения профессиональных знаний. Эта цель предполагает коммуникативное и социокультурное развитие обучаемых средствами иностранного языка для подготовки к межкультурному общению в образовательных и профессиональных целях, в сфере внутривузовского общения с иностранными студентами, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих областях, в качестве инструмента познания культуры, современных достижений других народов.

Современный стандарт высшего образования подразумевает не только высокую профессиональную подготовку специалистов, но и общую культуру, частью которой является владение культурой речи, знание языков, умение общаться в различных сферах и ситуациях.

В настоящее время подготовка специалистов в медицинском вузе включает профессиональную, естественнонаучную и социально-гуманитарную направленности. Социально-гуманитарный компонент подготовки студентов в вузе направлен на изучение гуманитарных дисциплин, одной из которых является иностранный язык. Необходимость гуманитарной подготовки в медицинских вузах отражает общее движение развитых стран в культуре человеческого бытия. Профессиональный медицинский мир связан с человеком, с сохранением окружающей среды и гуманизмом в общечеловеческом измерении. Разработка технологических и теоретических основ формирования культуры общения требует детального рассмотрения сущности понятия дискурсивной компетентности медработника.

Мы учитываем тот факт, что компетентность является мерой освоения компетенций, а компетенции средством описания предметов и видов деятельности специалиста, подлежащих освоению в процессе его подготовки. Компетенции и компетентность – важнейшие инструменты компетентностного подхода в образовании: компетенции являются самыми значимыми критериями результатов обучения, а компетентность – средством измерения качества образования, что соответствует требованиям стандарта высшего профессионального образования третьего поколения.

Иностранный язык способствует формированию дискурсивной компетентности медработника. Владение иностранным языком развивает коммуникативную подготовленность медработника, необходимую ему в таких ситуациях, как работа за границей, участие в международных проектах, преподавание специальных предметов иностранным студентам на иностранном языке. Иностранный язык развивает способность применять понятийный аппарат и лексику базовых и смежных наук, овладевать коммуникативной техникой и технологией, деловой этикой медицинского профессионального общения.

Профессиональное общение медработника примыкает к таким факторам профессиональной деятельности, влияющим на пациента, как диагностические и лечебные манипуляции. Отсутствие у медработника знаний, умений

и навыков профессионального общения делает его профессионально малопригодным. Мы полагаем, что именно профессиональное общение медработника с пациентом восстанавливает гуманистическую направленность медицины, которое может быть утрачено в результате врачебной специализации.

Компетентностный подход, который реализуется в системе высшего профессионального образования, требует определения «ключевой компетентности» выпускника [2]. К числу «ключевых профессиональных компетентностей» следует отнести коммуникативную компетентность в аспекте совершенствования профессионализма медработников. Одной из составляющих ее компонентов является дискурсивная компетентность. Охарактеризуем данную категорию. Дискурсивная компетентность – это особое речевое умение, позволяющее каждому человеку не только воспринять и понять сообщенную ему информацию в устной или письменной форме, но также и создать свой собственный речевой продукт, адресованный партнеру по общению. Формирование дискурсивной компетентности у студентов медицинского вуза способствует развитию умения самостоятельно осуществлять смысловое структурирование более или менее сложного текста с большим количеством медицинских понятий.

Дискурс предполагает наличие двух фундаментальных ролей – говорящего и адресата. Поскольку структура дискурса предполагает наличие двух коренным образом противопоставленных ролей, сам процесс языкового общения может рассматриваться в этих двух перспективах. Дискурсивная компетентность – это знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность студента использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста, то есть способность порождать дискурсы в процессе общения.

Мы считаем необходимым ввести понятие дискурсивная компетентность в систему профессиональной подготовки медработника. Под дискурсивной компетентностью мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, связанных с построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Дискурсивная компетентность как важная составляющая коммуникативной компетентности подразумевает способность коммуникантов оперировать энциклопедическими знаниями, отражающими устройство реального мира, пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей; устанавливать речевой или текстовый контакт с партнером на основе правил общения, принятых в данном социуме. Развитие дискурсивной компетентности у студентов медицинского вуза на занятиях по иностранному языку обуславливается направленностью: на формирование и развитие умений общения на иностранном языке в учебной, повседневно-бытовой, профессиональной, административной сферах; на развитие умений создания дискурсов в устной и письменной формах, языковой культуры [3].

Индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки, как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте. На занятиях по иностранному языку студент проигрывает роль предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, т.е. «проигрывает» будущую профессиональную деятельность. Конкретизация иноязычного материала позволяет закрепить умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решений, в рефлексию выполнения игровых и учебных действий, а через них – и действий профессиональных, основанных на знаниях иностранного языка. Приобретенные в процессе овладения иностранным языком умения – выделить главное, обобщить, извлечь нужную информацию, сделать выводы способствует формированию когнитивной деятельности студентов; информация, полученная из зарубежной периодики, существенно влияет на расширение общенаучного и узкоспециального кругозора.

Профессиональную подготовку специалистов необходимо рассматривать как систему междисциплинарных научных знаний достаточно широкого диапазона, включающую и качественное усвоение иностранного языка. Формирование профессиональной компетентности медработника средствами иностранного языка являет собой целенаправленно организованный лингводидактический подкрепленный образовательный процесс, включающий овладение совокупностью языковых и речевых компетенций.

Особо важную роль в жизни общества играет качество профессиональной подготовки выпускников медицинских вузов. Согласно требованиям профессиональной подготовленности, у медработника должны быть сформированы: врачебное поведение и основы клинического мышления, умения, обеспечивающие решение профессиональных задач и применение им алгоритма врачебной деятельности по оказанию медицинской помощи при неотложных и угрожающих жизни состояниях, по профилактике, диагностике, лечению и реабилитации больных [1].

Дискурсивная компетентность является важным средством повышения профессиональной подготовки медработника, т.к. она помогает реализовывать функции, которые призван выполнять специалист медицинского профиля.

Список литературы

1. Абрамов, Г.С. Психология в медицине: учебное пособие/ Г.С. Абрамов, Ю.А. Юдгинц. – М.: Кафедра-М, 2005. – 272 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании// Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Мильруд, Р.П. Компетентность и иноязычное образование// Сб. научных статей. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С. 70-80.

Компетенции в «case study»: ясные цели – современные технологии

***Фомина Любовь Леонидовна**, начальник отдела среднего профессионального образования ГОУ ЦППК и ПО ДЗ, г. Москва, e-mail:fominall@mail.ru*

В средстве противодействия стремительному отставанию способностей человека справляться с темпами изменений в окружающем мире М.Ш. Ноулз усматривал создание чрезвычайной программы доведения компетентности взрослых людей до того уровня, который необходим для их деятельности, адекватной условиям постоянных изменений. При обучении человека на протяжении всей жизни, одним из условий успешности достижения поставленных целей является открытость и гибкость всей образовательной системы, опирающейся на инновационные педагогические технологии.

Научно обоснованные приоритеты теории обучения взрослых – самостоятельность, субъект-субъектная деятельность, личный и профессиональный опыт, индивидуальность и дифференцированность, системность, контекстность, актуализация результатов, элективность и развитие осознанной образовательной потребности призваны определять характер организации процесса обучения.

Применение метода анализа конкретных учебных ситуаций способно обеспечить формирование умений при работе с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; осуществление анализа и синтеза информации и аргументов; работу с предположениями и заключениями; оценку альтернатив; принятие решений в условиях групповой работы. Метод обладает образовательной открытостью: задание может входить в комплект дидактических материалов и использоваться для индивидуальной самостоятельной работы. В качестве ведущего ресурса кейс-метода можно рассматривать профессионально-личностную значимость содержания учебного задания, работа над которым осуществляется в условиях, оптимальных для активизации учебно-познавательной деятельности. Структуризация учебного материала, исходя из понятий логики, стимулирует острую заинтересованность и творческий подход всех участников и способствует развитию самоуправляемого процесса.

Информационная компетенция поддерживается требованием получения исходной информации, ее обработки, сохранения и предъявления созданного материала посредством использования информационно-коммуникационной технологии.

Социально-трудовая и учебно-познавательная компетенции получают свое процессуальное отражение в поиске и использовании специальных знаний и практических профессиональных навыков.

Ценностно-смысловая компетенция реализуется при осмыслении приоритетов в системе ценностей, в выявлении профессиональной позиции и жизненных установок, в индивидуальном мироощущении и стремлении к преобразованиям.

Созданный специалистами ГОУ Центр профессиональной подготовки кадров и последипломного образования ДЗ г. Москвы проект

экспериментальной работы в группах слушателей педагогических работников медицинских училищ и колледжей, наряду с иными, предполагал также внедрение метода «анализа конкретных учебных ситуаций». Для создания сюжетов использовались как реальные факты и события социально-профессиональной сферы, так и смоделированные ситуации. Вопросы образовательного менеджмента, причины возникновения, развития и профилактики межличностных конфликтов в коллективах, реализация авторских прав при создании учебно-методических материалов, организация воспитательной работы и другие темы использовались в содержании заданий. В качестве носителей информации применялись печатные материалы, издания средств массовой информации, кино сюжеты и видео материалы Интернет-ресурса.

Опыт наблюдений, анализ выполненных заданий и итоговое анкетирование обучающихся в дальнейшем выявили, что наибольшую заинтересованность и активность в работе вызвали задания, использовавшие сведения и не совсем типичные ситуации из современной профессиональной или общественной жизни, провоцировавшие дискуссию, имевшие несколько не очевидных альтернативных решений и способствовавшие овладению конкретным, необходимым для безотлагательного использования материалом.

Особенности психологии обучающихся старшей возрастной категории – спонтанный анализ, критическая оценка и корректировка любой информации на основе предшествующих личного опыта, ценностных ориентаций и компетентности, способные в иных случаях вызвать определенные методологические затруднения, в процессе работы оказывали положительное действие. Помимо этого, отмечалась возможность реализации динамичного двустороннего процесса сотворчества слушатель-преподаватель, поскольку образ мышления преподавателя проявлялся как при создании дидактических материалов, так и в процессе обсуждения и выработки возможных решений, а сам обучающий выступал в роли тьютора, консультанта и эксперта.

Полученные результаты экспериментальной работы выявили, что использование кейс-метода в андрагогической модели обучения имеет ряд несомненных преимуществ, обеспечивающих объективные возможности формирования высокого уровня компетентности педагога-профессионала. На основе научно – методических принципов разработки и использования метода «анализа конкретных учебных ситуаций» создается возможность обеспечить условия приоритета самостоятельной деятельности обучающегося, актуализации результатов обучения и системности в обучении, что соответствует требованиям инновационного развития образования взрослых в постиндустриальном обществе.

Список литературы

1. Василькова, Т.А. Основы андрагогики. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.

2. Маргвелашвили, Е. О месте «кейса» в российской бизнес-школе// Обучение за рубежом. – 2000. – № 10. – С. 14-24.

3. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study// Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000. – С. 34-38.

О современной модели дополнительного профессионального образования в Алтайской государственной педагогической академии

***Колбашева Ольга Владимировна**, начальник отдела сопровождения образовательных программ Центра дополнительного профессионального образования Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, e-mail: cdpo-oin@uni-altai.ru*

В соответствии с комплексным проектом модернизации образования в Алтайском крае выстраивается адекватная запросам и вызовам времени регионально-муниципальная сеть повышения квалификации кадров отрасли, призванная обеспечить профессиональное развитие и рост профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников, повышение качества дополнительного профессионального образования (ДПО) за счет использования инноваций в образовании и инновационных технологий в управлении.

Выполнение этой миссии Центр дополнительного профессионального образования Алтайской государственной педагогической академии связывает с решением ряда задач: разработкой механизмов быстрого реагирования на образовательный запрос муниципальных органов управления образованием, образовательных учреждений, школьных команд, отдельных педагогов в повышении квалификации; обеспечением открытости системы ДПО, внедрения механизма влияния потребителей на качество предоставляемых услуг; развитием компетентностного подхода в содержании ДПО; разработкой механизма, обеспечивающего индивидуализацию ДПО; эффективным использованием инновационного потенциала и результатов инновационной, опытно-экспериментальной деятельности педагогов и авторских коллективов в ДПО.

В настоящее время Центром дополнительного профессионального образования (ЦДПО) разработана модель оказания услуги по повышению квалификации и профессиональной переподготовке работников образовательных учреждений, включающая целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих процесс модернизации образования на муниципальном, региональном, федеральном уровнях, результатов образовательной деятельности, консультации с работниками муниципальных, краевых органов управления образованием, представителями педагогической, родительской общественности позволяет формировать заказ на получение дополнительного профессионального образования педагогических и управленческих кадров. К числу приоритетов в повышении их квалификации и профессиональной переподготовке на ближайшую перспективу относятся: менеджмент в образовании, управление персоналом в образовательном учреждении, организация работы с одаренными детьми, внедрение программного обеспечения со свободной лицензией, внедрение образовательных стандартов нового поколения, подготовка к ЕГЭ, ГИА, интерактивные методы и технологии обучения и др.

Ежегодно ЦДПО принимает участие в открытом конкурсе на получение регионального заказа на повышение квалификации педагогических

и руководящих работников, в числе которых директора учреждений дополнительного образования детей, заведующие дошкольными учреждениями.

Существенное влияние на организацию курсовых мероприятий оказывает специфика социально-экономического развития региона: 82 % школ находится на периферии в сельской местности, в том числе на значительном удалении от центров повышения квалификации. Муниципальные образования ряда территорий испытывают трудности с формированием местного бюджета, что негативно отражается на финансировании командировочных расходов, сопровождающих повышение квалификации работников образования.

В контексте данной ситуации, с целью обеспечения социальных гарантий доступности потребителя к качественным образовательным услугам ежегодно возрастает число выездных курсов повышения квалификации, которые проводятся на базе муниципалитетов, в образовательных учреждениях. В их работе принимает участие около 90 % от числа всех слушателей, прошедших обучение на базе ЦДПО.

Одним из важнейших элементов развивающейся региональной сетевой инфраструктуры повышения квалификации и профессиональной переподготовки являются образовательные программы, построенные на принципах модульности. В настоящее время деятельность ЦДПО направлена на обеспечение построения образовательного процесса на основе модульных образовательных программ.

С целью реализации принципов гибкости, оперативного реагирования на запрос потребителя ЦДПО создан при активной поддержке всеми структурными подразделениями академии банк образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В банк включены не только ранее реализуемые программы и модули, но и разработанные с учетом выявленного запроса потребителя, актуальные для будущего развития системы образования, всего около 90 единиц. Все программы и модули прошли утверждение выпускающими кафедрами. Следующим этапом должна стать организация их государственно-общественной экспертизы, разработка критериев и показателей эффективности образовательной деятельности.

Реализация модульного принципа позволяет расширить свободу выбора потребителем содержания обучения. Кроме того, разработка программ, построенных по модульному принципу, предоставляет возможность придать интегрированный характер образовательному процессу: так, программа «Актуальные вопросы естественно-математического образования» содержала, помимо инвариантной части, вариативные модули для учителей физики и информатики. Вопросы преемственности, непрерывности образования в условиях внедрения нового образовательного стандарта в начальной школе позволил решить вариативный модуль в рамках общей программы для воспитателей детских садов и учителей начальных классов.

Модульные программы обеспечивают опережающий характер дополнительного профессионального образования и открывают для работников образования широкий диапазон возможностей для профессионального роста.

ЦДПО предлагает слушателям курсов различные формы повышения квалификации, среди которых все активнее утверждается организационное сопровождение индивидуальной образовательной траектории слушателя в процессе стажировки, работы по индивидуальному учебному плану. Однако процесс дальнейшей индивидуализации обучения сдерживается медленной институтализацией в крае единой системы зачетных единиц.

Важным организационным условием реализации образовательных программ ДПО является расширение сетевого партнерства с инновационными школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования детей, негосударственными общественными организациями и объединениями, государственными учреждениями, участвующими в реализации образовательных программ. Сетевое взаимодействие позволяет активно использовать инновационный потенциал отдельных педагогов и инновационных образовательных учреждений в формировании профессиональных компетенций слушателей при проведении практических, выездных занятий, при организации образовательно-управленческого консалтинга.

К участию в нем привлекаются в рамках сетевого партнерства опытные руководители учреждений образования, ставших победителями конкурсов приоритетного национального проекта «Образование», являющихся муниципальными и окружными ресурсными центрами, работники госучреждений.

Параллельно осуществляется институциализация новаций в управлении дополнительным профессиональным образованием: разработано положение о модульной программе ДПО, дистанционном ДПО; формируется пакет нормативно-правовых актов, регламентирующих организацию и проведение государственно-общественной экспертизы программ, оценку качества их реализации; разрабатываются правовые основы сетевого взаимодействия, осуществляемого в ходе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Перспективы дальнейшего развития системы ДПО, осуществляемого Алтайской государственной педагогической академией, связываются нами с расширением спектра вариативных образовательных программ и модулей, переходом к персонифицированной модели обучения, реализацией модульно-накопительного принципа в ДПО.

Управление образовательным процессом в условиях системы дополнительного профессионального образования

***Тихонова Оксана Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул, email: tihonova.oxana@ yandex.ru*

На любом этапе жизни человек должен иметь право и реальные возможности включаться в образовательные процессы в соответствии с познавательными и профессиональными интересами, психофизиологическими и личностными особенностями, сообразуясь с потребностями общества и времени. Анализ тенденций перспективных направлений развития системы дополнительного образования (ДПО) позволяет заключить, что на современном этапе встают задачи обеспечения вариативности процесса повышения профессиональной

компетентности, на основе учета особенностей стадии профессионального развития как фазы психологической перестройки личности.

В условиях ДПО происходит не только рост профессиональной компетентности, но и освоение новых профессий или открытие своей профессии под новым углом зрения. Обучение призвано расширить и углубить практический опыт, поднять его на уровень теоретических обобщений, создать условия для самореализации личности. Сформировавшиеся свойства личности взрослых могут меняться, возможно, усвоение новых ценностей, ролей, навыков, вместо устаревших, невостребованных или недостаточно усвоенных [2, с. 74-75].

В теории образования взрослых одним из принципов является опора на профессиональный опыт. Познавательная деятельность в системе ДПО является средством сохранения и развития творческого потенциала личности. Развитие выражается в расширении представлений и понятий о социуме, в углублении и развитии ценностей и идеалов личности, в обновлении методов практической деятельности [2, с. 75].

Изучение становления профессиональной позиции вызвано необходимостью эффективного освоения нового профессионального опыта в процессе обучения в системе ДПО и повышения степени осознанности принятия конкретной профессиональной позиции. Для этого важно организовать обучение на основе научного подхода с учетом закономерностей личностных изменений.

Определение профессиональной позиции, данное В.И. Слободчиковым, мы представляем в форме наиболее приемлемой для условий ДПО, которое в нашем исследовании имеет форму конкретной реализации. Под профессиональной позицией мы понимаем многоаспектное понятие, в характеристику которого включаются одновременно и на различных уровнях позиции, относящиеся к личностному и ситуативному аспекту профессиональной деятельности. При этом личностный аспект определяет уровень и соответствующую по содержанию позицию, характеризующуюся ценностным отношением к миру. Этот уровень устойчив, изменения возможны с изменением личностных характеристик человека. Ситуативный аспект, определяет уровень и позволяет отследить динамику смены профессиональной позиции в процессе решения профессионально-значимых задач в условиях профессиональной деятельности, а также при взаимодействии с другими людьми. Оба аспекта имеют содержательную и динамическую характеристику профессиональной позиции. Нарушение соответствия между уровнями является источником новообразований.

Для изучения процесса изменения профессиональной позиции слушателя-психолога мы создавали специально организованные условия, которые позволили нам измерить уровень выраженности содержательных показателей и зафиксировать динамику профессиональной позиции. В качестве параметров оценки личностной обусловленности профессиональных позиций мы использовали как наиболее обобщенные характеристики личности, так и такие, которые описываются понятиями, имеющими континуальную природу. Обеспечивая единство в определении показателей личностной обусловленности

профессиональных позиций мы использовали понятия, описывающие личностный и ситуативный аспекты профессиональной позиции: ригидность-флексибильность (личностная и ситуативная), интернальность-экстернальность (личный опыт и суждения о жизни вообще), ценности (инструментальные-терминальные).

В целом, характеристика профессиональной позиции включает указание на текущий уровень личностного развития слушателя и его способность к гибкому изменению позиций в зависимости от требований ситуации. Для выделения психологических характеристик разных уровней профессиональной позиции в качестве ситуации, моделирующей сферу жизнедеятельности, содержащую в себе возможности для изменения позиции, нами выбрана ситуация познавательного противоречия. Она не имеет решения без перехода на новую систему ценностей. Решение означает перестройку профессиональной позиции или констатацию, что перестройка произошла или происходит.

В результате исследования, мы зафиксировали, что профессионально значимая информация используется как основание для изменения профессиональной позиции в ситуации решения задачи у испытуемых, имеющих базовое педагогическое образование. Они более ориентируются в психолого-педагогических проблемах, и дополнительная информация соответствует их профессиональным представлениям. Испытуемые других профессиональных сфер, не приняли к решению профессиональную задачу, как задачу своей профессиональной деятельности или приняли ее с искажением в сторону упрощения, поэтому адекватного решения она не получила и изменения профессиональной позиции зафиксировано не было. Дополнительная информация, приобрела утилитарный смысл, подчиняясь ведущей системе профессиональных ценностей, ничего не меняя в них.

Исходя из этого, можно установить следующую типологию слушателей, относительно их возможности занять профессиональную позицию: первый тип, характеризуется явно выраженной динамикой профессиональной позиции на уровне личности с одновременной возможностью гибкого принятия или смены позиции в конкретной ситуации решения профессиональной или квазипрофессиональной задачи; второй тип, относится к возможности выхода к новому уровню профессиональной позиции на личностном уровне, но в ситуативном плане принять конкретную позицию относительно предлагаемой задачи оказывается затруднительно или невозможно; третий тип, не имея профессиональной позиции в личностном плане, человек не в состоянии принять определенной позиции и в ситуации решения конкретной задачи.

Динамика изменения личностного аспекта профессиональной позиции с помощью стандартизированных тестов, подтверждает выделенную нами типологию. Таким образом, профессиональная позиция слушателя-психолога рассматривается в единстве двух аспектов: личностном – как система отношений человека к миру, и ситуативном – как система установок и ориентаций,

определяющих тип взаимодействия в конкретных условиях психологической деятельности.

Условия для изменения системной организации человека, смены профессиональной позиции призвана обеспечить система ДО. Учет личностной обусловленности становления профессиональной позиции слушателей позволяет в короткий курсовой период обучения воздействовать на профессиональную позицию слушателей «снизу», через ситуативный аспект, в процессе решения профессионально-значимой задачи и воздействовать на личностный аспект с помощью специальных психотехник нейролингвистического программирования (НЛП).

Воздействие на профессиональную позицию слушателей-психологов через ситуативный аспект мы проследили на примере учебного курса «Социальная психология». Изучение курса позволяет сформировать профессионально-личностные, мотивационно-потребностные качества личности в профессиональном росте, в самообразовании, саморазвитии, что обеспечивает пересмотр профессиональной позиции и переход к более конструктивной позиции. В процессе изучения курса делается постоянный срез динамики их актуальной профессиональной позиции в рамках практических занятий, позволяющих отследить уровень эффективности познавательной работы посредством решения профессиональных задач и судить о профессионализме принятых решений. В результате анализа решений профессионально значимых задач слушателями, мы установили переход к конструктивному способу их решения на основе нового знания, позволяющего вскрыть причинно-следственные связи при анализе профессиональной задачи, что обусловливает переход к системному мышлению, обеспечивая более эффективную профессиональную позицию.

Кроме того, с целью оптимизации профессиональной позиции мы рассматриваем возможность воздействия на личностный аспект с помощью психотехнологий НЛП, которые обеспечивают воздействие на личностные характеристики испытуемых (воздействие «сверху»).

Цель НЛП – дать больше вариантов поведения и обеспечить оптимальную жизненную и профессиональную позицию [1]. Результаты коррекционной работы подтверждают эффективность методов НЛП, способствующих изменению профессиональной позиции на позицию, соответствующую профессии психолога, как сопереживающего профессионала, способного оказать необходимую поддержку, а так же эффективно выстраивать собственное развитие, стать более чувствительным и глубоким к окружающему миру и к себе, добиться желаемых результатов, создавая ценности для других, реализуя себя.

Взаимодействие двух аспектов профессиональной позиции психолога (личностной и ситуативной) обеспечивает возможность изменения позиции качественно, выступая механизмом личностного роста, и (или) ситуативно, позволяя принять определенную роль в ситуации профессиональной деятельности, обеспечивая ее успешность.

Список литературы
1. Ковалев, С.В. Введение в современное НЛП: Психотехнологии личностной эффективности. – М.: Флинта, 2002. – 512 с.
2. Подчалимова, Г.Н. Развитие личностного потенциала управленческих кадров в системе повышения квалификации// Управление развитием образования: межвуз. сб. науч. ст. и матер. междунар. конф. – Барнаул: БГПУ, 1999. – С. 74-77.

Роль педсоветов в развитии профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования

***Терещенко Галина Федоровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, e-mail: pimno_tgu@mail.ru*
***Хорохорина Юлия Николаевна**, зам. директора по научно-методической работе Центра развития творчества детей и юношества, г. Тамбов*

Проблема совершенствования деятельности педагогических советов возникла в связи с проведением на базе областного Центра развития творчества детей и юношества опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работы по теме «Разработка и апробация моделей профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей». В ходе эксперимента встал вопрос об эффективности педагогических советов в развитии профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, осуществляющих профильное обучение детей.

Организация профильного обучения в условиях УДОД невозможна без активизации роли педагога дополнительного образования; осознания им важности реализуемых программ профильных направлений; стремления к самореализации в профессиональной деятельности. В свете новой образовательной парадигмы деятельность педагога-воспитателя должна способствовать определению и дальнейшему профессионально-ориентированному развитию потенциальных возможностей учащихся. В этой связи возрастают требования к его общей и профессионально-дидактической культуре, которая должна способствовать формированию гуманистической профессиональной направленности, развитию профессионально значимых личностных качеств [1].

В связи с этим встает вопрос о подготовке нового типа педагога дополнительного образования профильного обучения, который способен выполнять следующую систему действий [2]:

- Осуществлять диагностику образовательных возможностей обучающихся; оказывать помощь школьникам в рефлексии их интересов, способностей, склонностей, социального, профессионального и культурного самоопределения; проводить диагностические опросы, отслеживание результатов обучения.
- Участвовать в разработке модели выпускника профильного обучения в условиях УДОД; определять конечные результаты его образовательной деятельности по конкретному профильному направлению.
- Оказывать помощь обучающимся в проектировании их индивидуальных образовательных программ.

- Осуществлять программно-методическое обеспечение образовательного процесса: участвовать в проектировании учебного плана профильного обучения в условиях УДОД; разрабатывать образовательную программу по своему направлению с учетом образовательных потребностей конкретных учащихся, особенностей профиля обучения; осуществлять отбор научно обоснованного содержания учебных занятий, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и профиля обучения; разрабатывать личностно ориентированные технологии обучения; разрабатывать учебно-методические комплекты для элективных курсов, исследовательской и проектной деятельности, организации самостоятельной работы.

- Консультировать обучающихся по вопросам самоорганизации их образовательной деятельности и по вопросам духовно-нравственного самосовершенствования.

Названный перечень видов деятельности должен стать предметом коллективного обсуждения и разработки методической службы конкретного УДОД. В настоящее время ярко обозначилось противоречие между современными требованиями к профессиональной компетентности педагога учреждений дополнительного образования, в структуре которой должны присутствовать творческие способности и высокоразвитые организаторские и коммуникативные умения, и заформализованным традиционным характером педагогических советов, ориентированных, чаще всего, на пассивную исполнительскую деятельность педагогов. Педагогические советы, в которых преобладает прямое управление, не позволяют педагогам проявлять свое творчество, ограничивают инициативу и препятствуют творческому саморазвитию.

Анализ теории и истории образования показал, что педагогический совет в учебных заведениях России существует более 100 лет. Создавался он как коллегиальный орган, дающий возможность педагогам учебного заведения принимать участие в обсуждении наиболее важных вопросов педагогического процесса. Однако в условиях образовательной политики России XIX века педагогический совет учебного заведения стал выполнять лишь организационно-административную функцию.

Стала традиционной методика проведения такого педсовета: доклад директора или заместителя – заранее согласованные с руководством два-три выступления педагогов – принятие решения. Постепенно в работе педсоветов стали проявляться признаки формализма. Дежурные вопросы повестки дня, равнодушие участников, стандартные решения педсоветов не оказывали заметного влияния на положение дел в учебном заведении, не развивали творческие способности учителя, не вызывали потребности в деловой дискуссии.

Н.И. Пирогов в статье «О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий» подчеркивал необходимость изменения функций и методов проведения педсоветов, чтобы пробудить у педагогов стремление

к самостоятельной творческой деятельности, повысить у них чувство ответственности за свое гражданское призвание.

Постепенно педсоветы по научно-педагогическим вопросам прочно укрепились в практике работы учебных заведений. Но в связи с тем, что проведение таких педсоветов требует серьезной подготовительной работы, создания творческой атмосферы заседания, умения правильно принимать решения с учетом особенностей учебного заведения, даже хорошими руководителями школ они стали проводиться редко. До 90-х годов XX века за педагогическими советами образовательных учреждений сохранялась организационно-управленческая направленность и традиционная методика проведения.

Проблема новых подходов к определению функций педагогического совета УДОД остается мало разработанной как в теории, так и в практике. Безусловно, предполагается преемственность и дальнейшее развитие всего позитивного и передового, что содержится в школьном опыте проведения педсоветов. Специфика УДОД, обусловленная личностно-деятельностным характером образовательно процесса, многообразием видов деятельности, сотворчеством детей и педагогов, требует совершенствования профессиональной компетентности педагогов через все возможные формы работы с педагогическим коллективом.

На первом, диагностическом этапе работа по совершенствованию педагогического совета была направлена на решение следующих задач: в условиях Центра творчества важно не дублировать методику проведения школьных педсоветов, а органично связать ее со спецификой деятельности педагогов, осуществляющих профильное обучения в УДОД; изменить устаревшие представления о функциях, характере подготовки и проведения педсоветов; перенести некоторые административно-управленческие вопросы, традиционно рассматриваемые на заседаниях педсоветов, на обсуждение административного и общественного советов; при подготовке и проведении педсоветов придерживаться следующих принципов: значимость темы и проблемы, интересный и полезный подбор материала, краткость и деловитость доклада, свобода защиты позиций выступающих, разумные и выполняемые решения и др.

Работа областного Центра творчества детей и юношества в режиме развития потребовала нового осмысления проблемы педсовета и продолжения поиска путей его совершенствования. Так родилась идея проведения нетрадиционных педсоветов. На организационно-деятельностном этапе исследования были выявлены методические условия подготовки и проведения нетрадиционных педсоветов на основе трехуровневой характеристики: содержательные, процессуальные и коммуникативные.

На содержательном уровне проблематика и профессионализация вопросов для обсуждения на педсоветах, способствующих актуализации психолого-педагогических знаний и позволяющих более полно реализовать личностный потенциал педагога. На процессуальном уровне использование различных форм

проведения педсоветов, позволяющих педагогам активно включаться в познавательно-творческую профессионально-ориентированную личностную деятельность. На коммуникативном уровне создание на педсовете психологически комфортной атмосферы, полисубъектного взаимодействия участников педсовета, направленного на достижение общей цели.

Названные условия были реализованы при подготовке и проведении нетрадиционных педсоветов: «Особенности профильного обучения в условиях дополнительного образования детей» (пресс-конференция), «Модели профильного обучения в системе дополнительного образования» (дискуссия), «Проблемно-ориентированный анализ деятельности Центра развития творчества детей и юношества» (коллективная мыслительная деятельность), «Компетентностный и личностно-деятельностный подходы в современном дополнительном образовании» (педагогический брейн-ринг) и др.

В ответах на вопросы экспресс-анкет о результате участия в работе данных педсоветов педагоги УДОД отметили, что нетрадиционные педсоветы помогают осознать свою роль в работе с детьми, расширить психолого-педагогические и методические знания, улучшить стиль общения и отношений с коллегами, глубже понять сущность педагогического сотворчества.

Все названные качества являются составной частью развития профессиональной компетентности педагогов и подтверждают обоснованность проведения нетрадиционных педсоветов в УДОД.

Список литературы

1. Макарова, Л.Н. Особенности организации профильного обучения в условиях учреждений дополнительного образования детей/ Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов, Ю.П. Прокудин// Гаудемус. – Тамбов. – 2010. – № 1(15). – С. 51-62.

2. Модели профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей/ Под ред. Л.Н. Макаровой, И.А. Шаршова. – Тамбов, 2009. – 263 с.

Внеурочная деятельность в СПО в условиях внедрения стандартов нового поколения

***Ушакова Е.А.**, преподаватель специальных дисциплин ГОУ СПО Политехнический колледж № 50, г. Москва, соискатель кафедры профессионального обучения Московского института открытого образования, e-mail: ushakova852@rambler.ru*

Концепция модернизации российского образования ставит перед образовательными учреждениями задачу оперативно реагировать на возрастающую сложность и динамизм развития экономических и социальных условий. Высокие требования со стороны государства, со стороны работодателя заставляют учебные заведения внедрять современные технологии обучения, новые адаптированные программы, инновационные методы учебно-воспитательного процесса. Высокая инновационная активность на рынке образования дает возможность сделать выбор в пользу тех образовательных учреждений, которые будут стремиться работать в тандеме с работодателем.

Актуальной задачей системы среднего профессионального образования (СПО) является повышение качества подготовки специалистов. На это направлены стандарты нового поколения, которые базируются на понятиях

«компетенция/ компетентность», а не на привычных «знаниях, умениях, навыках». Качество образования в условии модернизации, становится ключевой категорией, ведь необходимо создать такую модель, которая позволит за практико-ориентированным обучением, не потерять качество теоретического обучения, то есть качество знания. В рамках внедрения новых стандартов, процесс подготовки специалистов должен базироваться на личности, компетентности и требованиях рынка, здесь главным помощником должен выступить работодатель. Качественное образование становится непрерывным, специалист получает возможность постоянно повышать свою квалификацию, в соответствии с меняющимися условиями рынка. Непрерывное образование формирует новую функцию: «научить учиться».

СПО должно носить опережающий характер, и строиться не на логике науки, а на будущей профессиональной деятельности обучающегося. При таком подходе происходит трансформация от учебной деятельности в деятельность профессиональную, которая пронизана набором общих и профессиональных компетенций.

К основным принципам построения стандартов нового поколения можно отнести: результат, который выражается в общих и профессиональных компетенциях; единство задач, выраженное в формировании новых компетенций, важнейшая из которых навык учиться, формирование компетенций на основе требований государства (квалификация) и работодателей (компетенции); функциональность, выстраивается от логики деятельности; социальное партнерство; модульность.

Профессиональный модуль – интегрированное теоретическое и практическое обучение, состоящее из тематических блоков, которые необходимы для выполнения профессионального функционала.

Необходимо осуществить переход от минимума содержания к минимуму результата, ведь в стандартах нового поколения основная роль отдана практическим и лабораторным работам, т.е. для базового уровня СПО 40%- теоретическое обучение, 60%- практическое; для повышенного уровня 30%- теоретическое обучение, 70%- практическое. Не стоит пренебрегать внеурочной (внеаудиторной) работой.

Практическая работа обучающихся в аудитории должна стать более разнообразной, и отвечать компетенциям, описанным в образовательном стандарте специальности, как для программы общепрофессиональной дисциплины, так и профессионального модуля, или междисциплинарного курса в целом. Практическая работа – это путь к усвоению компетенций, а компетенции, как сказано ранее, это требования государства и работодателя, и в дополнение- это потребности и возможности личности.

В основу логики педагогической деятельности должен быть положен функциональный анализ: знание технологического процесса – документационное обеспечение профессиональной деятельности – анализ трудовой деятельности. Как итог, последовательная декомпозиция: профессиональная

деятельность, виды профессиональной деятельности, профессиональные компетенции, умения, знания.

Так как объем времени на содержание (теоретическую часть) образования сокращается, преподаватель должен лучше продумать перечень литературы и медиа-ресурсов, которые заинтересуют и действительно помогут обучающемуся. Возможно этот перечень должен состоять из нескольких уровней, исходя из знаний студента, сложности изложения материала и обязательности того или иного знания. Необходимо мотивировать обучающихся, к самостоятельному дополнению теоретической базы.

Эффективное решение проблемы мотивации невозможно без мотиваторов, в роли которых могут выступать: формирование в образовательном учреждении экономической практико-ориентированной среды (ЭПОС); проведение экскурсий для обучающихся по возможным местам прохождения практики, а так же по возможным местам трудоустройства (внедрение конкурентного отношения, конкурса); проектная деятельность; факультативные занятия; участие студенческих групп в общеколледжных мероприятиях.

ЭПОС выступает важнейшим организационно- педагогическим условием формирования компетентности обучающихся в экономической сфере, и представляет собой институциональную основу экономического обучения. Структура ЭПОС включает в себя внутреннюю и внешнюю среду. Внутренняя среда – внутриколледжные специально организованные экономические мероприятия. Внешняя среда представляет собой окружение колледжа, которое объединяет предприятия, финансовые структуры, организации инфраструктуры поддержки малого бизнеса, государственные и управленческие структуры, вузы, колледжи.

Сотрудничество с социальными партнерами в сфере образования, обмен мнениями, естественно поможет установить контакт, в целях наиболее конструктивного взаимодействия, с точки зрения производственной практики, и трудоустройства выпускников образовательного учреждения.

Проведение экскурсий и мастер-классов для обучающихся позволит наиболее подробно рассказать им о специальности, которую они осваивают, а также более подробно рассмотреть, будущую профессиональную деятельность. На этом этапе, у обучающихся, начинают налаживаться отношения с внешней средой колледжа, и на этой почве студент сам определяет наиболее желаемое место практики, тема самым стремится стать наиболее компетентным, чтобы отвечать требованиям работодателя, что формирует конкурентную среду, так как стимулирует стремление к учебе.

Проектная деятельность позволяет не только наладить конструктивное взаимодействие между студенческим и преподавательским коллективом, но и получить новые возможности, посетить бизнес-фестивали, научно-практические конференции и др. Проекты в сфере предпринимательства, такие как «Лучший предпринимательский проект учащейся и студенческой молодежи города Москвы», заставляют обучающихся по- новому взглянуть, на экономическую науку, в следствии, они начинают мыслить экономическими

категориями и лучше усваивают профессиональные компетенции. Помимо этого возможно еще в студенчестве начать свое дело. Факультативные занятия дополнят и разъяснять уже полученные в процессе обучения знания, закрепят их, и сделают знания более фундаментальными.

К общеколледжным мероприятиям можно отнести предметные недели, деловые игры, семинары, круглые столы, мозговые штурмы, брейн-ринги, т.е. мероприятия, позволяющие студенческой общественности ощутить свою сопричастность в учебно-воспитательном процессе.

Стоит отметить, что на помощь образовательным учреждениям приходит государство. Так в 2010 году, Политехнический колледж № 50 города Зеленограда, направил группу, состоящую из студентов экономических специальностей в «Бизнес инкубатор-Зеленоград», для прохождения курсов «Основы предпринимательской деятельности», и «Информационно- коммуникационные технологии в малом и среднем бизнесе», объемом 72 часа каждый. По прохождению каждого из курсов, обучающиеся получили удостоверение о краткосрочном повышении квалификации государственного образца, под грифом Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». Такое мероприятие позволило не только пробудить интерес к специальности, углубить знания обучающихся, но и по- новому взглянуть на образовательное пространство, в котором они находятся.

Описанные мотиваторы, комплексно решают такие проблемы, как повышение качества образования, налаживание социального партнерства, трудоустройство и практика студентов, получение специалиста высокого профессионального уровня.

Однако проведение и подготовка мероприятий требует значительного времени, очень важную роль играют материально- техническая и информационная базы. Требуется большое число методических материалов и пособий, по каждому методу, которые должны разрабатываться централизованно, для различных специальностей. Это позволит преподавателю экономить свои силы, не разрабатывая материалы, а адаптируя их. Разработчиками учебных программ и методических материалов должны выступить специалисты, которые знают, какими будут предприятия данной отрасли через 5-10 лет. А учебные заведения должны учитывать в своей работе, какие профессии и специальности потребуются в сфере производства и его управления, каким уровнем знаний должен обладать специалист, чтобы квалифицированно выполнять свою работу. Такая работа позволит учитывать тенденции развития отрасли и создавать резерв специалистов.

Список литературы

1. Никишина, И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методологического процессов в школе. – Волгоград: Изд-во «Учитель», 2007. – 91 с.

2. Сергеева, М.Г. Разработка модели специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентностного подхода// Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2010. – № 3. – С. 3-15.

Алгоритмизация и эвристика в гуманистически ориентированном образовании

***Шабаев Игорь Григорьевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск, e-mail: tevel@sampo.ru*

Анализ создаваемых ныне в России культурологических и культуротворческих моделей школы и перспектив их становления «свидетельствуют о становлении гуманитарной парадигмы образования» [2, с. 8]. Эта парадигма отвечает идеям «Концепции устойчивого развития», «нерепрессивного социума», развивающегося процесса конвергенции и, самое важное, гуманизации и гуманитаризации образования. Гуманитаризация выступает «стратегической линией развития современного образования», что является следствием понимания того «капитального факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогическое явление – гуманитарный феномен». Кроме того, человек развивается и формируется не для того, чтобы «наполняться» культурой, а для того, чтобы быть соучастником культурного процесса, вести диалог с культурой, т.е. быть не только (и не столько) ее потребителем, «но и носителем, творцом ее, ибо культура является достоянием тех, кто ее творит» [6, с. 11-12].

Потребность в гуманитаризации и фундаментализации и, одновременно, в технологизации и специализации общего и профессионального образования обусловили активизацию поисков эффективных подходов к формированию свободной саморазвивающейся, самосовершенствующейся, творческой, и, следовательно, рефлексирующей личности. Рефлексия становится одной из основ сотворчества учителя и учащихся, она актуализирует и порождает условия для осознания учащимися своей индивидуальности и уникальности. Содержанием когнитивных представлений в процессе обучения выступает предмет совместной деятельности его субъектов, что способствует развитию особой формы рефлексии – предметно-рефлексивным отношениям. Эти отношения предполагают, в частности, такую форму взаимозависимости учителя и учащихся, которая проявляется, прежде всего, в самом процессе достижения поставленных целей, а также в наличии органов управления, воплощенных не только в лице учителя, но и распределенных между ним и учениками, что позволяет им не только выбрать, присвоить и выстроить собственный мир ценностей, развить творческие способности, но и открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться управлять им.

В современной педагогической литературе умение рефлексировать включается в число общеучебных умений, обязательных для овладения учащимися как средней, так и высшей школы. Общее умение рефлексировать можно представить в виде совокупности отдельных элементов: умение контролировать

свои действия, в том числе и умственные, отслеживать логику своих мыслей (суждения), осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, использовать теоретические методы познания с целью анализа знания, его структуры и содержания [5, с. 19].

Государственная нестабильность усиливает духовный кризис, который, к сожалению, особенно заметно проявляется в системе образования. Ценностная дезориентация всего общества и системы образования, как его части, привела к забвению, отбрасыванию основных нравственных ценностей. Но в процессе развития человечества сформировались ценностные критерии, получившие название гуманистических. Более того, в процессе человеческой истории выработалась определенная иерархия гуманистических ценностей. Высшей из них, начиная с эпохи Возрождения, считалась человеческая жизнь, а благо человека – критерием оценки социальных институтов.

Г.С. Батищев, М.К. Мамардашвили, Б.В. Раушенбах и др. призывали к преодолению «ценностной слепоглухоты», формированию целостного мировосприятия. Целостность Природы, связь нашей планеты с Космосом приобрела ранг неоспоримой высшей ценности. Ценность человека, личности, индивидуальности при этом нисколько не снижается, но возрастает роль нравственности, ответственности и, одновременно, специализации и компетентности как факторов, определяющих поведение человека. Поэтому повышается ценность общего образования: основные нормы и цели обучения, формы, методы, технологии и все элементы его содержания, в том числе общеучебные умения и опыт творческой деятельности.

В рамках традиционной парадигмы образования проблема гуманитаризации вообще не может быть решена. «И прежде всего потому, что гуманитарная природа образования не рассматривается при этом как онтологическое основание самого образовательного процесса» [6, с. 14], следствием чего является, в частности, живучесть предметоцентризма в практике и теории образования. Негативное влияние на решение задач гуманитаризации оказывает позиция определенной части педагогических работников, выраженная достаточно распространенной точкой зрения: «Нам нужны не интеллигенты, а интеллектуалы – люди, исповедующие прагматику, а не метафизику и поэтику бытия» [3, с. 31].

Источником когнитивно-операционных проблем является изучаемая образовательная область, входящие в нее учебные предметы, а в конечном счете, учебные пособия. Проблемы, на материале которых осуществляется личностное развитие, в этих пособиях отсутствуют, ибо образование на личностном уровне – это смысловое, субъективное, интимное восприятие реальности. Поэтому инициатором процессов своего самостроительства может быть только сам человек. Учитель призван определить условия, которые инициируют силы саморазвития человека, создавать ситуации, в которых ученик будет развивать, обогащать личностный опыт.

На дефицит гуманитарной компоненты впервые обратили внимание в середине 80-х гг. прошлого века в сфере технического обслуживания. В этой,

«наполовину» технической, системе был выявлен парадокс части и целого, своеобразный герменевтический – гуманитарный – круг: каждый из компонентов профессиональной деятельности приобретает смысл лишь в контексте целого; понимание и образ ситуации без действия беспомощны; программа без образа и понимания может быть ошибочной; действие без понимания и программы слепо и неэффективно [4, с. 28].

Гуманитарным или негуманитарным знание само по себе не является. Гуманитарным становится знание, которое обрело личностный смысл, стало пристрастным, получило аффективную окраску в творческой деятельности ученика. «Негуманитарной может быть история и вполне гуманитарной, например, информатика» [1, с.11].

При планировании занятий учителю, в первую очередь, надо установить, какую деятельность должны совершить ученики, какие действия, операции потребуются для достижения запланированных результатов, т.е. разработать модель деятельности учащихся. Как же должна быть организована учебно-познавательная деятельность для усвоения всех элементов содержания образования в свете идей гуманизации и гуманитаризации?

Общепризнано, что, ориентируясь на зону ближайшего развития ученика, эта деятельность должна быть активной, осознанной и самостоятельной, в ней целесообразно сочетать воспроизведение и творчество. Это сочетание требует введения в процесс обучения алгоритмизации и эвристики. Однако творческий поиск индивидуален, своеобразен, неповторим. Он не укладывается в жесткие правила и предписания и поэтому в определенном смысле является антиподом деятельности по алгоритму.

В творческой деятельности в очень сложном соотношении находятся логическое мышление и догадки, предвидения, воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности, которые в значительной степени логически не обоснованы. В соответствии с этим методы творческой деятельности по признаку доминирования логических или эвристических структур можно разделить на две большие группы: логические, в которых преобладают логические правила анализа, синтеза, сравнения и т.д., и эвристические.

Однако применение этих методов не всегда целесообразно. Есть познавательные задачи, решение которых осуществляется способами более короткими и, вместе с тем, достаточно эффективными для развития учащихся. Усвоенные способы становятся умениями, система которых входит в общее умение рефлексировать, так как является основой интегрального умения – «умения учиться». Отсутствие этого умения превращает учебу в зубрежку, делает учебный труд непосильным и малоэффективным. Овладение знаниями оказывается плодотворным лишь тогда, когда неразрывно связано с выработкой познавательных умений. Отсутствие у обучаемых осознанных и действенных знаний о способах познавательной деятельности, структуре и правилах выполнения умственных операций приводит к ошибкам в выполнении учебных

заданий, к нерациональным способам их выполнения, к недостаткам в развитии эмоциональной и волевой сфер личности школьников.

Данные, полученные в процессе НИРС и УИРС, подтверждают, что более 50 % школьников средних и старших классов испытывают затруднения в учебе из-за слабого владения умственными действиями, до 90 % студентов, прекращающих учебу на физико-математическом факультете Карельской государственной педагогической академии, делают это из-за не знания и не владения эффективными способами умственной деятельности, соответствующими мыслительными операциями и их системами. Поэтому в передовой практике значительное место занимает формирование у учащихся различных умений и навыков, которые должны выполняться, как можно более автоматизировано.

Список литературы

1. Афанасьев, Ю.Н. Западная рациональная традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция. – М.: РГГУ, 1999. – 16 с.

2. Валицкая, А.П. современные проблемы образования: варианты выбора// Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3-8.

3. Гречко, П. Гуманитаризация: проблемы без перспективы// Alma-mater. – 1998. – № 8. – С. 31-32.

4. Зинченко, В.Л. Гуманитаризация подготовки инженеров// Вестник высшей школы. – 1986. – № 10.

5. Коржуев, А.В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования/ А.В. Коржуев, В.А.Попков, Е.Л.Рязанова// Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.

6. Сенько, Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен// Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11-17.

Развитие толерантности руководителя в системе повышения квалификации

Чарнецкий Сергей Николаевич, *заместитель директора по ВР ГОУ СОШ №1234, г. Москва, e-mail: mongoosepro@mail.ru*

Педагогическая толерантность является профессионально важным качеством руководителя образовательного учреждения. Толерантный руководитель добивается большей результативности в своей педагогической деятельности.

Известно, что понятие толерантность происходит от латинского термина tolerantia, в английском языке оно употребляется в качестве существительного – «терпимость». Некоторые ученые связывают появление термина с подписанием Нантского эдикта, когда протестанты и католики нашли компромисс между своими конфессиями. Этому предшествовала одна из самых кровавых ночей в мировой истории - Варфоломеевская.

Для русского языка слово «толерантность» относительно новое, четкого, однозначного толкования этот термин не имеет. В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона 1909 года издания дается небольшая статья о существительном «толерантность» как о терпимости к иного рода религиозным воззрениям. Однако в последнее время исследователи всё чаще уходят от понимания толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к *другому*. Мы придерживаемся точки зрения, когда толерантность понимается

как способность видеть в другом именно другого – носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, осознание его права быть отличным от меня; как безусловно положительное отношение к такой непохожести, как умение видеть другого «изнутри»; как способность взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: собственной и другого.

В контексте организационной психологии толерантность персонала воспринимается как залог профессионального успеха. К сожалению, реальность такова, что персонал не всегда бывает корректен в работе, в результате чего возникают конфликты, которые относятся к сложным явлениям, имеющим психологические, экономические, социальные, этнические, нравственные и иные проявления. При этом недостаточное внимание уделяется причинам психологическим. Психологам хорошо известны особенности сознания личности руководителя: в трудных политических и экономических ситуациях многие из них склонны искать в качестве виноватых прежде всего не себя, а подчиненных.

В Декларации принципов толерантности подчеркивается: «...Наиболее эффективное средство в предупреждении нетерпимости — воспитание. Воспитание в духе терпимости начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других. Воспитание в духе терпимости следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения терпимости, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения» [1].

Следует признать, что целенаправленное обучение в данном направлении в педагогическом вузе не ведется. И поэтому формирование навыков толерантного взаимодействия с различными участниками образовательного процесса осуществляется стихийно.

В основе социальной толерантности руководителя лежит особая мотивация, которая проявляется в его готовности принять сотрудника и вообще человека таким, каков он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, а также – в отсутствии у него негативных реакций, агрессивности по отношению к индивидуальным особенностям последнего. Под толерантностью руководителя мы понимаем стремление человека достичь понимания с другими, согласовать самые разные установки, мотивы, ориентации, не прибегая к насилию и подавлению человеческого достоинства. Это своего рода активное принятие многообразия, результатом которого становится взаимопонимание, включая помощь, содействие, сотрудничество, разъяснение и диалог.

Асмолов А.Г. в предисловии к сборнику «На пути к толерантному сознанию» рассматривает проблемы формирования нового направления в педагогике, становления педагогики толерантности, которая приходит на смену программам по конфликтологии.

Педагогика толерантности строится на принципах сотрудничества и ненасилия. Ш.А. Амонашвили, один из основоположников педагогики сотрудничества рассматривает ее как особый подход в воспитании и обучении, в основе которого лежит сотрудничество во всех сферах учебной и внеурочной деятельности – сотрудничество учителей, учащихся, родителей и администрации образовательного учреждения.

В ценностной ориентации «педагогики сотрудничества» выделяются следующие личностные установки: принятие ученика, коллегу таким, какой он есть; эмпатическое понимание другого; установка на открытое и доверительное общение с субъектами образовательного; процесса, педагогическая гибкость; конфликтологическая грамотность.

Эмпатия является эмоциональной составляющей толерантности. Установка на открытое и доверительное общение с субъектами образовательного процесса возникает благодаря способности руководителя отойти от стереотипного восприятия не столько учащихся, коллег, сколько себя, своего статуса.

«Педагогика сотрудничества» предполагает рассматривать совместную деятельность субъектов образовательного процесса как общение двух равноправных партнеров, каждый из которых является индивидуальностью.

Противоположным толерантности качеством является интолерантность, которая проистекает из убежденности человека в том, что его образ жизни является высшим по отношению к образу жизни других [5, с.49]. Интолерантность порождает цепь тяжелых последствий. В основе этих явлений отрицание безусловной ценности человеческой личности. Одним из способов преодоления *интолерантности* является творческое мышление, отсутствие стереотипности мышления, схематичности и предвзятости руководителя.

Важной сущностью педагогики толерантности является именно диалог. Диалог – является основой творческого мышления. Ценность диалога состоит в том, что он способствует порождению интереса и мотивации обучения. Основанный на равноправии, взаимном доверии, признании самоценности его участников, диалог создает условия для их максимального полного творческого роста. В поведении сотрудничество проявляется следующим образом: контактность, доброжелательность, отсутствие тревожности, мобильность действий, вежливость, терпение, доверительность, социальная активность.

Психологическая толерантность руководителя обеспечивает его высокую устойчивость к многочисленным профессиональным стрессам.

Чем выше уважение к партнеру, тем выше умение понимать или принимать индивидуальность других людей; умение скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров; умение прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. Тем ниже категоричность или консервативность в оценках людей и стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным.

В повседневной педагогической практике нередко можно встретить проявления педагогической интолерантности разной степени – от безразличия

к «собственному мнению» сотрудника до откровенного его за «неправильные взгляды». К сожалению, в современной школе ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости. Казалось бы, педагог как интеллигентный человек с высшим (как правило) образованием вполне в состоянии осознать и принять сложность и многомерность мира.

Профессионально необходимыми проявлениями толерантности руководителя являются выдержка и самообладание. Профессионал всегда, даже при самых неожиданных обстоятельствах (а их бывает немало), обязан сохранить за собой ведущее положение в учебно-воспитательном процессе. Никаких срывов, растерянности и беспомощности сотрудники не должны чувствовать и видеть.

Неотъемлемое проявление толерантности руководителя – справедливость. Ничто не укрепляет нравственный авторитет руководителя, как его умение быть объективным. Предубеждение, предвзятость, субъективизм руководителя очень вредят образовательному процессу.

Отдельно следует отметить такую важную составляющую толерантности в структуре деятельности руководителя, как профессиональный такт - умение строить свои отношения с подчиненными. Напряженными для руководителя могут быть ситуации: взаимоотношения с коллегами, основанные на расхождении во мнениях, взглядах, оценках; взаимодействия с родителями учащихся, вызванные расхождениями в оценке ученика педагогом и родителями, снижение внимания со стороны родителей к воспитанию детей.

Личностные установки и принципы толерантного руководителя включают открытость, доверие, поощрение, принятие, эмпатическое понимание, обеспечение комфортных условий для самораскрытия, самореализации учителей. В этом случае следует говорить о профессиональной компетентности руководителя, состоящей не только во владении знаниями, умениями управления, но и способности находить оптимальные пути эффективного взаимодействия с подчиненными на основе сотрудничества.

К сожалению, в отечественной образовательной системе до сих пор нормой является административное давление и практически отсутствует забота об эмоциональном здоровье самого учителя, т.е. то, что можно было бы назвать «гигиеной учительского труда». А это, в свою очередь, – к *эмоциональному выгоранию*, а в дальнейшем и к почти неизбежной *профессиональной деформации* значительной части учителей.

Развивая в себе способность толерантности, руководитель должен учитывать факторы не только вербальной коммуникации. Мало обладать лишь теоретическими знаниями построения взаимоотношений, важно также как бы видеть по внешнему виду работника его внутреннее состояние. Успех профессионального взаимодействия часто зависит от проницательности руководителя, его чуткого внимания к жестам, интонации, речи, позе и другим средствам невербальной передачи информации.

Анализ качественных сторон толерантности даёт основание констатировать её детерминационную обусловленность с эмоционально-чувственной

стороной процесса общения. Скрытый смысл сказанного, отраженный невербальными средствами коммуникации, понимается глубже руководителями с развитой эмпатией. Поэтому толерантность тесно связана с эмпатийным общением. В этой связи следует отметить, что толерантность представляет собой не только внешнее проявление терпимости и понимания, но и чуткое, неподдельно-искреннее отношение к человеку.

Подчеркнём, что формирование толерантности связано с непрерывным самосовершенствованием руководителя менеджера, наращиванием им профессионального и коммуникативного мастерства, развитием своих собственных внутренних, человеческих качеств.

Толерантность руководителя требует соблюдения некоторых основных принципов: в общении с представителями разных национальностей должен проявлять к ним доброжелательность, терпение; относиться к своим работникам с одинаковым уважением, не возвышая одних за счёт унижения других; поощрения должны способствовать развитию работника, стимулировать повышение производительности; процесс труда невозможен без продуктивного позитивного общения, в ходе которого закладываются нормы и правила поведения, формируется отношение к людям и к жизни.

Коллегиальная модель управления предполагает: учёт интересов всех (без исключения) членов коллектива; формирование паритетных отношений вместо административно-командных; принятие коллективом норм и правил, которые должны осознанно и неукоснительно выполняться; готовность администрации к равноправному партнёрству со всеми участниками образовательного процесса; готовность к защите интересов меньшинства, способность к переговорам, соглашениям и договорам в интересах дела; переход от субъект-объектных отношений к субъект-объект-субъектным.

Именно школе нужна терпимость в отношении друг к другу, невзирая на разные точки зрения ко всему, что может вызвать агрессию. Поэтому нужно принимать людей такими, какие они есть, терпимо относится к самобытности, уметь разрешать конфликты. Толерантная культура позволяет человеку сохранять психическое здоровье, лучше разбираться в себе, своих проблемах, выходить из психологических кризисов, стрессов и конфликтных ситуаций и помогать окружающим людям, создавая психологические комфортные условия для жизни и профессиональной деятельности.

Только через толерантное отношение к людям, через принятие многообразия, которое проявляется во всем, через отсутствие доминирования одной позиции человек может получить истинное удовольствие от общения и жизни, процесса совершенствования и развития, преобразования мира в сторону единения, а не разобщенности.

Список литературы

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: Научно публицистический вестник. М.: МГУ, 2001.

2. Алексеева, Е.В., Братченко, С.Л. Психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе. - СПб.: СПбАППО, 2003.- С.165-172.

3. Антонова, Л.И., Рюмина-Македонова, Н.В., Цветкова, Н.А. Осознание семантики понятия «толерантность» старшими школьниками // Вопросы гуманитарных наук.- 2006.-№2.

4. Безюлева, Г.В., Шеламова, Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. М.:Вербум, 2003.- 168с.

5. Борисова,Л.А., Андреева, Т.Л., Борисова, О.А. Культура мира и образование: учимся жить вместе.Учебно-методическое пособие. Чебоксары.:ЧГПУ им И.Я.Яковлева,2007.-143с.

6. Левченко, Е.Г. Особенности проявления толерантности в структуре деятельности учителя [Электронный ресурс]. Адрес: http://festival.1september.ru/articles/313155/

7. На пути к толерантному сознанию /Отв. ред. А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2000.- 255с.

Федоренко, Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе.- СПб.: Каро,2007.- 128с.

8. Попова, Н.Н. Толерантность как личностный компонент профессиональной культуры учителя // Сибирский учитель.-2004.- №2 (32) .

9. Риэрдон, Б.Э. Толерантность – дорога к миру.- М.: 2001.- 304 с.

10. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя. // Вестник ТГПУ. 2005. Выпуск 1 (45). Серия: Психология.

Создание условий для профессионального становления выпускников учебных заведений системы образования в рамках работы лаборатории молодого специалиста ОМЦ ЗАО

***Подлесная Наталия Александровна**, методист Окружного методического центра ЗАО, г. Москва, email: lab_molodoy@mail.ru*

Процесс профессионального становления молодых специалистов является многоуровневым и сложным. От его успешности зависит не только судьбы выпускников средних и высших педагогических учебных заведений, но и состояние образовательной системы в целом [1].

В силу возрастных социально-психологических и поведенческих особенностей начинающим педагогам свойственно стремление к новым идеям, инновационным решениям, готовность к радикальным трансформациям своего поведения, личностного мировосприятия, что определяет особую социальную функцию молодёжи в развитии общества. Выпускники педагогических учебных заведений обладают системными профессиональными знаниями, высокой обучаемостью и способностью передачи полученных знаний и умений, значительным творческим потенциалом, при этом они ориентированы на педагогическую деятельность в системе образования.

Однако в профессиональной сфере начинающих трудовую педагогическую деятельность выпускников ждут немалые испытания. На начальном этапе проходит цеховая адаптация и приобретение необходимого личного опыта как на уровне межличностных отношений в профессиональной педагогической среде, так и навыков профессиональных реакций на проявления отношений между учащимися, учащимися и родителями, построения взаимодействия с учащимися, их родителями и другими педагогами в определённых сложившихся годами социальных условиях. Именно взаимоотношения молодого специалиста с педагогической средой зачастую являются определяющими для его дальнейшей судьбы. Только в результате успешно пройденного адаптационного периода молодым специалистом можно ожидать от него

профессиональную инновационную деятельность и общественную активность в противовес потребительским устремлениям и тихому прозябанию.

Профессиональное становление молодого специалиста в педагогической среде проявляется: интенсивным поиском приемов профессионального мастерства и реализацией собственных творческих возможностей в образовательной деятельности и в воспитательной сфере; накоплением и осмыслением положительного опыта поведения и получения требуемого педагогического результата наименьшими усилиями в системе обучения и в существующей системе цеховых отношений.

Критериями успешного завершения процесса могут служить уверенное положение в профессиональном сообществе и инновационная разработка экспериментальных и авторских моделей современного образования, характеризующихся высокими показателями педагогического мастерства и предложениями по изменениям в установившемся социокультурном взаимодействии.

Текущая ситуация в системе образования Московского региона описывается следующими обстоятельствами [2; 3]: молодым специалистом считается выпускник среднего или высшего профессионального учреждения возрастом до 28 лет и стажем профессиональной деятельности до 3 лет; региональная система повышения квалификации ориентирована на специалистов с педагогическим стажем более 5-ти лет и решает вопросы преодоления «профессионального выгорания», повышения мотивации трудовой деятельности, обмена опытом и внедрения инновационных находок в образовательной системе.

На практике не каждая школа создает систему индивидуальной помощи молодому специалисту, не каждый педагогический коллектив откликается на потребности самовыражения и достижения профессионального роста начинающего педагога, привлекает молодого человека к принятию решений.

Проблемы профессионального становления молодого специалиста, как-то: цеховая адаптация, приобретение педагогических навыков на основе положительного собственного опыта работы не только с детьми, но и с их родителями, не только выбора учебной программы из моря существующих, но и освоения различных методик учебного процесса, навыков отчётности и ведения документации, – не получают разрешения в надшкольном уровне региональной системы повышения квалификации.

Начинающий педагог формально отделен от региональной системы повышения квалификации. Профессиональное становление выпускника учебных заведений системы образования на начальном этапе работы в школе – необходимая предпосылка его устойчивому служению на ниве образования и основа для его заинтересованности в повышении квалификации в системе профессионального поствузовского образования.

Не каждому начинающему педагогу с течением времени удается решить свои профессиональные и коммуникативные проблемы, поэтому не каждый получает удовлетворение педагогической деятельностью, не каждый раскрывает свои таланты и, как следствие, теряет энергию самореализации личности.

Профессиональные трудности периода становления зачастую являются подоплёкой для изменения отношения к выбранному роду деятельности, убеждённости в непристижности педагогической работы и малой оплачиваемости. Несостоявшийся учитель в лучшем случае уйдёт из школы, отсюда – текучесть кадров, в худшем случае – пополнит ряды безынициативных учителей, что губительно для педагогической деятельности, снижается качество образования в целом.

Исследование процессов профессионального становления молодого специалиста и возможностей региональной системы повышения квалификации в организации ситуации успеха, поддержки и оценки успешной педагогической деятельности молодых специалистов отвечает устремлениям личности к самореализации и современным требованиям по модернизации системы образования России. Организация процесса профессиональной адаптации молодого специалиста является острой проблемой современности.

В Западном округе г. Москвы с 01 сентября 2007 г. создана научно-практическая лаборатория молодого специалиста при окружном методическом центре, которая призвана максимально создавать условия для профессионального развития и становления молодых специалистов [4].

Лаборатория работает в поддержку кадровой политики, осуществляемой Управлением образования ЗАО в отношении молодёжи, выбравшей педагогическую стезю в качестве основного вида деятельности, по цепочке «Педагогические классы – Целевики – Работающие студенты – Молодые специалисты – Дублеры» [5].

Лабораторией организуются мероприятия, направленные на решение следующих задач в рамках реализации программы по адаптации молодых специалистов: профориентация учащихся педагогических классов на педагогическую деятельность; привлечение и закрепление молодых специалистов в педагогических коллективах образовательных учреждений ЗАО; создание условий для роста профессионального мастерства;

- предоставление возможностей для карьерного роста (резерв управления образования – проект «Дублеры») наиболее активным молодым специалистам.

Проводимые лабораторией мероприятия направлены на организацию необходимых предпосылок для становления учителя на начальном этапе работы в школе. Кропотливая работа с молодёжью направлена на преодоление индивидуальных и групповых проблем, поиску решений в различных ситуациях.

Организуемые мероприятия следует рассматривать как совокупность действий по закреплению знаний и умений, реализуемых в общей системе повышения квалификации. Каждый этап достижения целей имеет свою составляющую:

Знание – проведение курсов на базе ФППК и ПРО МПГУ «Школа становления молодого специалиста», курсы начинающего классного руководителя на уровне окружного методического центра, мастер-классы на базе образовательных учреждений округа (проводятся раз в два месяца: молодые специалисты посещают лучшие образовательные учреждения округа, знакомятся

с традициями и работой учебных заведений, присутствуют на открытых уроках заслуженных учителей и победителей конкурса «Учитель года»), различные методические объединения на базе образовательных учреждений, внутренние открытые уроки для обмена достижениями и т.п.

После официальной части каждого образовательного мероприятия молодой учитель имеет возможность в неформальной обстановке пообщаться с лучшими педагогами, задать вопросы и получить ответы по интересующей молодых учителей теме.

Умения – активное участие молодых специалистов в проведении семинаров районного и окружного уровня с целью совершенствования педагогической деятельности; участие в фестивалях открытых уроков, где демонстрируется владение способами (приемами, действиями) применения полученных знаний на практике, участие в профессиональных конкурсах, которые выявляют готовность к быстрому и точному решению профессиональных задач в образовательной сфере.

Молодые учителя, стаж работы которых более 2-х лет, демонстрируют свои авторские находки, педагогические удачи и приемы, умение преодолевать трудности, выходить из психолого-педагогических ситуаций на встречах «Молодые – молодым», «Учитель года». Формирование педагогических навыков позволяет молодым учителям сконцентрироваться на развитии и получении новых знаний, умений и навыков

Привлечение молодых учителей к научной деятельности, написанию диссертаций и иных квалификационных работ, статей о своих педагогических находках является комплексной составляющей в деятельности лаборатории.

Отдельным направлением в работе лаборатории является менеджмент в образовании. В рамках реализации данного блока работает проект «Дублёры ЗАО», который предусматривает знакомство молодых специалистов с управленческой деятельностью и государственной службой в системе образования. В рамках данной программы реализуются следующие задачи: формирование резерва на руководящие должности; включение резерва в управленческую деятельность; совершенствование работы по подбору и расстановке руководителей и специалистов, их целенаправленной подготовке; замещение вакантных руководящих должностей руководителей образовательных учреждений, за счет лиц, включенных в резерв.

С 2007/2008 учебного года ведется разработка и внедрение проекта «Дублеры образовательного учреждения ЗАО». В рамках данной программы открыты курсы профессиональной переподготовки «Менеджер образования» на базе ФПК и ППРО Московского педагогического государственного университета, на которых молодые учителя, проходящие обучение, знакомятся с работой и обязанностями управленческих кадров, изучают необходимые учебные дисциплины, а по итогам обучения проходят практику на местах в своих образовательных учреждениях и на местах в управлении образования Западного округа.

Формирование функционеров из среды молодых учителей является сопутствующей задачей в работе лаборатории молодого специалиста ОМЦ ЗАО. Инновационные методы в образовании могут быть реализованы при способности руководящих кадров принимать и исполнять решения в связи с выявляемыми проблемами. Смена кадров позволит организационно укрепить и систему повышения квалификации молодых специалистов. Повышение управляемости образовательными процессами и учреждениями требует профессионализма в решении производственных задач и задач, связанных с изменением способа управления.

Список литературы:

1. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009-2011 годы. Утверждена Постановлением Правительства Москвы от 12.08.2008 г., № 737-ПП. Адрес: http://www.educom.ru/ru/target_grant/mos_edu/

2. Постановление Правительства Москвы от 23.03.2004 г., № 172-ПП «О мерах по обеспечению педагогическими кадрами образовательных учреждений города Москвы». Адрес: http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=600

3. Постановление правительства Москвы от 27 ноября 2007 г. № 1002-пп «О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 23 марта 2004 г., № 172-ПП». Адрес: http://www.garant.ru/hotlaw/moscow/166695/

4. Василевская, Е.В. ВПЗ на базе ОМЦ ЗОУО ДО г. Москвы, 31.01.2008 г. Адрес: http://www.apkpro.ru/content/view/1368/

5. Положение о лаборатории молодого специалиста ОМЦ ЗОУО ДО г. Москвы от 01.09.2007 г.

Студенческое страховое агентство как инновационная форма организации производственной практики студентов колледжа

***Дручек Татьяна Петровна**, преподаватель страховых дисциплин, ГОУ СПО технологический колледж №34, г. Москва, e-mail: tatyanadruchek@mail.ru.*

С повышением спроса на страховые услуги на рынке и с появлением новых видов страхования в страховых компаниях, вырос спрос на персонал, необходимый как для расширения и обеспечения бесперебойного ведения бизнеса, так и для формирования стратегии дальнейшего развития компании в целом.

В связи с этим, повысились и требования к уровню профессиональной компетентности выпускников учебных заведений среднего профессионального образования. При подготовки студентов в области страхования, ГОУ СПО Технологический колледж № 34, старается делать акцент на: мотивацию, систему проблемных задач, сюжетно-ролевые методы и приемы. Наиболее эффективными показали себя, имитационные методы проведения семинарских и практических занятий, которые основаны на игровом моделировании. Для овладения профессиональными компетенциями, необходим доступ к документообороту страховых компаний. Этот вопрос нам помогает решать сотрудничество со страховой компанией ООО «Дженерали ППФ».

Используя опыт в подготовки специалистов в области страхования и сотрудничество со страховой компанией ООО «Дженерали ППФ», на базе ГОУ СПО ТК №34 открывается практико-ориентированная лаборатория «Студенческое страховое агентство». Студенческое страховое агентство

является учебным полигоном для осуществления производственного обучения и производственной практики по профессии 38.19 «Агент страховой» и по специальности 080501 «Менеджмент в страховании». В своей деятельности «Студенческое страховое агентство» руководствуется Законом «Об образовании», Законом города Москвы «О развитии образования в городе Москве», Уставом ГОУ СПО ТК № 34, договором о социальном партнерстве между ГОУ СПО ТК № 34 и страховой компанией ООО «Дженерали ППФ» и договором об организации совместной учебно-производственной деятельности в рамках учебного полигона. Данная совместная деятельность направлена на: улучшение качества подготовки студентов; ускоренную адаптацию студентов к условиям современной действительности на рынке страховых услуг; приобщение будущих специалистов страхового дела к конкретным практическим проблемам и задачам.

Цели создания студенческого страхового агентства: Подготовка квалифицированных кадров в области страхования. Формирование инновационной полифункциональной образовательной и производственной среды обеспечивающей эффективное взаимодействие колледжа с социумом (работодателей, потребителей). Разработка и внедрение в практику производственного обучения инновационных форм организации практического обучения, изменяющих способы учебно-производственной деятельности обучающихся. Формирование основ профессионального мастерства студентов в области страховой деятельности, развитие профессиональных компетенций. Разработка и внедрение в практику производственного обучения инновационных форм основанных, на принципах витагенного обучения, т.е. обучения, основанного на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.

Задачи, которые ставит перед собой практико-ориентированная лаборатория «Студенческое страховое агентство»: Организация углубленного профессионального обучения на основе создания практико-ориентированной лаборатории «Студенческого страхового агентства». Разработка технологии формирования модели инновационной полифункциональной образовательной среды многопрофильного колледжа. Модернизация существующей системы профессиональной подготовки студентов. Организация деятельности учебно-производственного модуля в условиях практико-ориентированной лаборатории «Студенческое страховое агентство».

«Студенческое страховое агентство» включает в себя: руководителя, осуществляющего общее руководство деятельностью агентства, контроль за выполнением сотрудниками должностных обязанностей, контроль за своевременной передачей отчетности; менеджера агентской группы, обеспечивающего взаимодействие агента с сотрудниками страховой компании ООО «Дженерали ППФ»; планирование, организация, и проведение семинаров и тренингов, проверка первичной страховой документации; координатора, отвечающего за получение, хранение, выдачу и контроль ведения документации

агентства и бланков строгой отчетности; агентов страховых, осуществляющих операции по заключению договоров страхования, оказывающих помощь клиентам в получении информации об условиях страхования.

Создание «Студенческого страхового агентства» способствует развитию у студентов профессиональных компетенций, таких как: формирование профессиональных компетенций в работе с потенциальными клиентами «Студенческого страхового агентства»; умение осуществлять операции по заключению договоров имущественного и личного страхования, страхования ответственности; способствовать формированию заинтересованности и спроса на оказываемые страховые услуги; проведение маркетингового исследования страхового рынка с целью выявления предпочтений потенциальных страхователей; работа по выявлению и учету потенциальных страхователей и объектов страхования, оценка стоимости объектов страхования; формирование ключевых компетенций в ходе практики для получения первичных навыков: умение экономически обосновать новые виды страховых продуктов; умение предвидеть экономические риски в сфере страхования; овладение навыками коммуникативной компетенции в области общения с партнерами и клиентами страховой компании (посредством личного общения, телефонных переговоров, специально организованных тренингов); умение регулировать отношения между страхователем и страховщиком (применять знания по управлению конфликтами, умение действовать в нестандартных ситуациях); умение определять внутренние и внешние факторы маркетинговой среды, влияющие на деятельность страховой компании; способствовать использования знаний организационно – правовых основ страхования (на практике студенты изучают законодательные и нормативные правовые акты, руководящие и методические материалы и документы, регламентирующие деятельность страховых организаций); формирование ключевых компетенций в ходе практики по профилю специальности; владеть навыками коммуникативной компетенции в общении с партнерами и клиентами студенческого страхового агентства: вести деловые переговоры; регулировать отношения между страхователем и страховщиком; проводить расследования причин некачественного обслуживания клиентов; использовать знания организационно-правовых основ страхования; формирование профессиональных компетенций в ходе квалификационной практики (стажировки): работать в коллективе, спланировать коллективные действия; распределить работу по достижению общей цели студенческого страхового агентства; владеть приемами действий в нестандартных ситуациях; определять финансовые результаты деятельности студенческого страхового агентства.

В рамках своей деятельности страховая компания ООО «Дженерали ППФ» на базе колледжа проводит дополнительные курсы обучения специфики работы в страховой компании; предоставляет методико-практическую помощь и поддержку при организации учебного процесса; выплачивает агентсткое вознаграждение по результатам работы.

Организованная по такой форме производственная практика, позволяет существенно повысить уровень подготовки специалистов в области страхования, а также решить производственные задачи в условиях, приближенных к действительным (составление договоров страхования, продажа страховых полисов).

Организация процесса самообразования

***Протопопова Галина Петровна**, заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СОШ №1004, г. Москва, email: gala.080575@mail.ru*

Самообразование учителя – необходимое условие эффективности педагогической деятельности. Как справедливо полагал К.Д.Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.

Основным содержанием самообразования является обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности. В современном обществе постоянное самообразование, с одной стороны, все больше становится условием успеха в деятельности, а с другой – и это особенно важно – оно защищает от интеллектуального оскудения личности.

С психологической точки зрения учителю необходимо постоянно заниматься самообразованием, поскольку специфика учительского труда такова, что педагоги находятся в положении людей, задача которых сообщать истину, которую они нередко интерпретируют в соответствии со своими взглядами, сложившимися за десять и более лет до момента её сообщения. Нередко картина мира, имеющаяся у учителя, может не соответствовать изменившимся реалиям, а, следовательно, и существенно расходиться с картиной мира, воспринимаемой его учениками. Поэтому самообразование учителя следует понимать двояко: с одной стороны, как постоянное пополнение профессиональной и общекультурной информации, с другой – как постоянное обновление индивидуального социального опыта в самом широком плане.

Совершенствование качества обучения и воспитания в школе напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти, но эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций, работа с наставником, посещение открытых уроков невелика без процесса самообразования учителя.

Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя. Вот как определяет понятие «самообразование» педагогический словарь: «Самообразование - целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования - интерес занимающегося в органическом сочетании

с самостоятельным изучением материала. Самообразование - одно из средств самовоспитания».

Методическая тема ГОУ СОШ №1004 в 2010-2011 учебном году «Система непрерывного профессионального развития и повышения уровня компетентности педагогов как условие качественной образовательной среды школы». Одним из направлений работы по этой теме является самообразование учителей. В сентябре 2010 года мы провели методический совет по теме «Самообразование - вид деятельности учителя по повышению уровня собственных компетенций», на котором постарались показать педагогам школы, как правильно выбрать тему для самообразования, составить личный план работы в течение года.

Не все педагоги понимают, на совершенствование каких качеств или навыков им направить самообразование, поэтому **на первом этапе**, **этапе выбора направления самообразования,** мы провели исследование уровня профессиональных компетенций учителей школы. Использовали материалы лекций к.б.н., доцент, каф. УОС МПГУ Галеевой Л.Н. «Методическая система школы и профессиональная компетентность учителя». Педагоги школы получили бланки, состоящие из трех столбцов. В первом столбце указывалось название компетентности: предметно-методологическая, психолого-педагогическая, валеологическая, коммуникативная, управленческая. Во втором - в чем реализуется эта компетентность, а в третьем баллы от 5 до 10 - уровень владения данными компетентностями. Учителя, заполнив эту таблицу, определили, какую компетентность им необходимо развивать и осуществили выбор темы самообразования с учетом этого. Специфика педагогической деятельности такова, что для эффективной деятельности учитель должен владеть знанием собственного предмета, методиками его преподавания, психологией и педагогикой, иметь общий высокий уровень культуры, знать приемы риторики, основы мониторинга, обладать большой эрудицией и т.д. В связи с этим направления самообразования, выбранные учителями стали следующими: профессиональное (предмет преподавания); психолого-педагогическое, ориентированное на учеников и родителей; психологическое (имидж, общение, искусство влияния, лидерские качества, предупреждение эмоционального выгорания и др.); методическое (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения); информационно-компьютерные технологии; здоровьесбережение; правовое; эстетическое; иностранные языки.

На втором этапе - выбор темы самообразования, учителям начальной школы рекомендовано работать над изучением ФГОС НОО, так как тема самообразования должна быть направлена на повышение эффективности обучения и воспитательного процесса в связи с переходом на новые Стандарты. Учителям, работающим в экспериментальных площадках, предложено согласовать темы с руководителями экспериментальных площадок.

На третьем этапе, на основании выбранной темы, **учитель разрабатывает личный план** работы над поставленной перед собой

проблемой. В каждом образовательном учреждении выработаны свои требования к составлению плана самообразования. В нашей школе, мы составили такой, где много опорных слов, пользуясь которыми учитель грамотно формулирует задачи, предполагаемый результат, практический выход. В плане десять пунктов.

План самообразования

1.Ф.И.О. педагога.

2. Образование, педагогический стаж.

3. Тема педагогического исследования (тема самообразования).

4. Сроки выполнения (начало, окончание)

5.Цель.

Целями самообразования могут быть: повышение уровня своей эрудиции, правовой и общей культуры; изучение и внедрение новых педагогических технологий; изучение и внедрение новых форм, методов и приемов обучения; совершенствование своих знаний в области педагогической психологии. При этом цель должна звучать емко, отражать и уточнять тему самообразования.

6. Задачи самообразования – это шаги по достижению цели самообразования. Опорными словами в формулировании задач могут быть: познакомиться, выявить, изучить, посетить, проводить, разработать, поучаствовать, апробировать, овладеть, внедрить, использовать, обобщить, разработать, раскрыть, обосновать, совершенствовать и т.д.

7. Определение результата самообразования.

Любая деятельность предполагает создание продукта. Поэтому в личном плане самообразования учителя обязательно должен быть список результатов, приемлемых для его темы, которые должны быть достигнуты за определенный срок. Результатами самообразования учителя могут быть: повышение качества преподавания предмета (указать показатели, по которым будет определяться эффективность и качество); разработанные или изданные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования; разработка новых форм, методов и приемов обучения; доклады, выступления; разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей; разработка пакета тестового материала в электронном виде; разработка комплекта электронных уроков, объединенных предметной тематикой или методикой преподавания; создание главы или страницы электронного учебника; выработка методических рекомендаций по применению новой информационной технологии; разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям; создание комплектов педагогических разработок; разработка модели образовательного процесса; проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме (теме); и т.д.

8.Форма самообразования.

Все формы самообразования можно условно поделить на две группы: индивидуальная и групповая. В индивидуальной форме инициатором является сам учитель, однако руководители методических и административных структур могут инициировать и стимулировать этот процесс. Групповая форма в виде

деятельности методического объединения, семинаров, практикумов, курсов повышения квалификации обеспечивает обратную связь между результатами индивидуального самообразования и самим учителем. Форма самообразования может быть дистанционная.

9.Действия и мероприятия, проводимые в процессе работы над темой. Учитывая, что учитель самостоятельно добывает знания, источниками информации могут быть: телевидение; газеты, журналы; литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.); видео, аудио информация на различных носителях; курсы; семинары и конференции; мастер-классы; мероприятия по обмену опытом; экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты; курсы повышения квалификации; уроки коллег; путешествия. Большие возможности для самообразования появились с созданием системы Интернета.

10. Анализ и оценка деятельности в процессе самообразования, подготовка отчета, практический выход.

Формами отчетных работ могут быть: обобщение опыта; доклад; сбор и анализ отчетной документации; мастер-класс, презентации результатов работ перед педагогическим коллективом. По окончании работы над темой каждый учитель должен написать отчет с анализом, выводами и рекомендациями для других учителей. В плане самообразования учитель указывает срок, когда он поделится опытом и категорию слушателей.

Решениями методического совета стали:

1. Каждому педагогу школы выбрать тему самообразования направленную на развитие профессиональных компетенций с учетом разработанных требований.

2.Составить план самообразования на 2010-2011 учебный год. План утвердить у заместителя директора по НМР Протопоповой Г.П. до 15 сентября 2010 года.

3.Руководителям методических объединений включить в план МО работу по темам самообразования, составить график отчетов по темам самообразования.

Педагог, по словам А. Дистервега, «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием». Если он не учится, не читает, не следит за научными достижениями в своей области и не внедряет их в практику, мало сказать что он отстает: он тянет назад, затрудняет решение задач, поставленных перед учебным заведением, и хочет или не хочет, сопротивляется общему движению педагогического коллектива. Академик Д.С. Лихачев, обращаясь к молодежи, писал: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться – не сможешь и учить. Ибо знания все растут и усложняются».

Использование информационно-коммуникационных технологий развития коммуникативной компетентности студентов в субъектно-личностном контексте

***Маркина Анна Анатольевна**, аспирантка ГОУ ВПО «Курский государственный университет», г.Курск, e-mail: anja19@mail.ru*

Современный этап развития образования связан с широким использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. Оптимальное применение ИКТ способствует индивидуализации и интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышению его эффективности, так как названные технологии обладают педагогическим потенциалом для активизации познавательной деятельности обучающихся за счет построения открытой системы образования, создания системы управления учением, применения интерактивных методов, процедур самодиагностики и мониторинга. Целенаправленное, педагогически обоснованное использование компьютера в образовательном процессе вуза способно внести значительный вклад в развитие личности, повышение эффективности процессов самопознания, самоутверждения, самоопределения, самореализации, актуализации творческих способностей обучающихся. В настоящее время педагогические возможности ИКТ активно используются в процессе формирования и развития профессиональной компетентности студентов, в том числе коммуникативной компетентности.

Являясь компонентом общей профессиональной компетентности специалиста, коммуникативная компетентность предстает в совокупности профессиональных знаний в области общения (знание основных коммуникативных задач в общении с окружающими, способов, этапов, стилей общения), профессиональных умений в общении (приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач и приемы, способствующие достижению высоких уровней общения), профессиональных позиций и установок специалиста как субъекта равноправного общения, а также личностных особенностей, качеств специалиста (такт, эмпатия, общительность, обладание этикой и т.д.) [5].

М.Н. Вятютнев впервые в отечественной лингводидактике определил термин «коммуникативная компетенция» «как выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2], а Н.И. Гез – «как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях»[4]. Коммуникативная компетенция, с точки зрения Н.Д. Гальсковой, есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка [3]. Приобретение студентами иноязычной коммуникативной компетенции

заключается в таком владении общением на иностранном языке, которое позволяет использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования [1].

Согласно Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, в процессе формирования коммуникативной компетентности важно делать ставку на развитие личности обучающегося как самоорганизующегося субъекта. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие субъектной активности обучающихся [6]. Субъектная активность – это активность, развиваемая самим субъектом, им самим организуемая и контролируемая.

Основным фактором образовательного процесса, направленного на развитие субъектной активности с использованием ИКТ и, в частности, электронного учебника, является самоорганизация обучающимся своего «личностного образовательно-развивающего пространства» (В.А.Сластенин), в котором он выступает как субъект профессионально-личностного становления и развития. Качество самоорганизации студентом своего «личностного образовательно-развивающего пространства» во многом зависит от оптимального использования потенциальных возможностей электронного учебника. Одна из его задач – обеспечить смещение акцентов в сторону усиления практической направленности, обогащения человеческого потенциала обучающегося, формирования опыта его саморазвития.

Проектирование содержания электронного учебника для вуза опирается на общенаучные и дидактические принципы. К числу общенаучных принципов проектирования принадлежат: принципы системности и синергизма, гуманизма и антропоцентризма, андрагогизации, культурологизации, субъектности и креативности, целостной профессионализации, футурологизма.

Общедидактические принципы представлены двумя группами. Первая группа выражает требования к содержанию электронного учебника (принципы соответствия содержания электронного учебника социальным требованиям, нормам, задачам и видам профессиональной деятельности будущих специалистов; ориентации на конечные результаты образования, представленные в компетентностном формате; опережающего профессионально-личностного саморазвития; структурного единства содержания электронного учебника на разных уровнях его представления и освоения; вариативности и многоуровневости содержания электронного учебника; взаимосвязи содержательной и процессуальной стороны вузовского образования; модульного построения и др.). Вторая группа выражает требования к процессу проектирования (принципы «выращивания» авторов-проектировщиков; соответствия проектирования электронного учебника философскому замыслу, лежащему в его основе; проектирования в логике «концепция-моделирование-конструирование-программирование»; органической взаимосвязи процесса обучения и самоорганизации, самореализации обучающимися своих индивидуальных образовательных программ).

Список литературы
1. Бушуева М.А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е.Шварца. Материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь) Часть 1
2. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика/ Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 336 с.
4. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки школе. – 1985. – № 2.
5. Гринченко Т.В. Роль коммуникативной компетентности в формировании общей профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля // Психологические аспекты педагогики образования. Вісник СевДТУ. Вип. 96: Педагогіка: зб. наук. пр. — Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009
6. Подчалимова Г.Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика. – М.: Изд-во МПГУ. – Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – 503 с.

Особенности педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе вуза

***Кармазина Н.В.**, директор филиала негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Институт международного права и экономики имени А.С.Грибоедов», Петрозаводск, e-mail: karma2000@rambler.ru*

В соответствии с задачей смысловой ориентации образования образовательный процесс высшей школы выстраивается как поиск, обнаружение, построение личностных смыслов субъектов образования, реализация смыслов в продуктивных формах активности и строится на следующих принципах: принцип интегральности определяет в качестве результата образования ценностное профессиональное знание и развитие смысловых личностных новообразований; принцип смысловой активности означает, что обучающийся изначально занимает по отношению к содержанию образования осмысленную позицию; принцип создания индивидуальных образовательных маршрутов определяет необходимость проектирования процесса педагогической поддержки в образовательном процессе. По мере того как субъект обучения включается в разнообразные формы решения проблем, а также диалогового общения, он становится более открытым, вырабатывает умение ставить вопросы, слушать мнения других обучающихся, входить в единое смысловое поле, возникающее в ходе обсуждения дискуссии. Студенческие годы - время становления социальной зрелости человека, профессионального становления, формирования мировоззрения, убеждений, нравственных принципов. Для данного возраста характерно достижение в развитии большинства когнитивных, конативных, социальных возможностей, способствующих профессиональному самоопределению, что обусловливает специфику становления профессионализации личности будущего специалиста.

Педагогическое сопровождение – это особая деятельность преподавателя, осуществляемая в рамках совместных со студентом действий, направленных на определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении и образе жизни (О. С. Газман). То есть, это особый способ организации образовательного процесса, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом образовательной деятельности оптимальных решений в различных ситуациях образовательно-профессионального выбора, это педагогическая деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении обучающегося самостоятельно планировать индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности адекватно отреагировать на запрос о взаимодействии.

Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная, интегративная систематическая деятельность субъектов образовательного процесса, в рамках которой могут быть выделены взаимосвязанные компоненты:

1. Систематическое отслеживание профессионального статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.

2. Создание условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития.

Педагогом вуза разрабатываются индивидуальные и групповые программы развития студента, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного аспекта предполагает наличие гибких схем построения учебного процесса, способного трансформироваться в зависимости от индивидуальных особенностей контингента обучающихся студентов.

В организационных вопросах особенно ярко проявляется потенциал идеи сопровождения, так как возникает возможность выстроить текущую работу преподавателя как логически продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех субъектов взаимодействия. Этот аспект опирается на ряд важных организационных принципов, касающихся построения образовательного процесса. К ним относятся: системный характер ежедневной деятельности преподавателя; закрепление различных форм сотрудничества преподавателей и студентов в вопросах создания условий для успешного обучения студентов и др. К важным принципам, которые заложены в понятие сопровождения, назовем ориентацию на предоставление студентам возможности самостоятельных личностных выборов. Этот важнейший гуманистический принцип имеет конкретный технологический смысл. Задача преподавателя - создать такие условия, в которых студент смог бы увидеть, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждения себя как будущего профессионала. Показать альтернативные пути, а главное - научить ими пользоваться - в этом смысл профессионально сопровождающей деятельности преподавателя вуза.

Главная особенность внешней составляющей сопровождения состоит в обращенности к каждому студенту. Направленность внешней составляющей сопровождения способствует тому, что внешнее образовательное пространство принимается и осваивается студентом. Осмысление, преобразование внешнего профессионального пространства, освоение полученной информации происходит во внутреннем пространстве личности, субъективирующем профессиональное становление. Целостное восприятие новой информации расширяет внутреннее пространство личности, наполняет его содержанием и смыслом, становится внутренним источником развития. Начинается движение «от студента», состоящее в реализации индивидуальности, творческом самовыражении, в выработке жизненных и профессиональных смыслов, стиля деятельности.

Сопровождение профессиональной подготовки будущих специалистов обеспечивается на «внутреннем» уровне посредством внутреннего личностного роста студента, самоорганизацией его личностного пространства. «Внутреннее» сопровождение предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений человека, направленный на реализацию личности. Индивидуализированная профессиональная среда и соответственно организованный процесс обучения становятся внешними регуляторами «внутреннего» сопровождения студента.

Для формирования таких свойств и способностей у обучающихся необходимо в учебном процессе создавать специально сконструированные сложные обучающие и развивающие ситуации. Развитие способностей действовать в сложных ситуациях, организовывать и осуществлять взаимодействия в учебном процессе начинается с формирования надпредметных умений и навыков. Развитие этих новых свойств и способностей возможно только в ходе активной деятельности самих обучающихся при планировании и организации учебного процесса. Такой образовательный процесс строится на основе индивидуальных образовательных программ обучающихся [2]. Переосмысление образовательного процесса предполагает развитие в образовательных учреждениях демократического стиля взаимоотношений между преподавателем и обучающимися; установление между обучающимися отношений взаимопонимания, соучастия, содействия. В образовательный процесс вуза необходимо вводить дополнительные дидактические компоненты интегративного характера (спецкурсы, дискуссии, проблемные группы, использование коучинг-технологий, практику и др.), обладающими аддитивными функциями по отношению к программному содержанию профессиональной подготовки и обеспечивающие индивидуальный корректив в профессиональном развитии студента.

Направлениями сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [3] являются: *аналитически-проектирующее,* включающее анализ индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, динамику их развития; *консультирующее*, в рамках которого проводятся индивидуальные и групповые консультации будущих специалистов,

совместное с обучающимися построение последовательности образовательной деятельности и ее максимально возможное обеспечение соответствующей организацией учебного процесса; *координирующее* работу субъектов образовательного процесса вуза и призванное содействовать построению конструктивных позитивных взаимоотношений всех субъектов открытого образовательного пространства; *организационное,* затрагивающее вопросы организации образовательного процесса, рефлексивное взаимодействие педагогов и студентов по поводу продуктов образовательной деятельности, в том числе и с помощью индивидуальных профессиональных карт развития и графиков индивидуальных достижений студентов.

Список литературы

1. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.

2. Клепец Г.В. Особенности организации и управления инновационными курсами // Управление образовательным процессом в современном вузе: Материалы V региональной научно-методической конференции. г. Красноярск, 21-22 апреля 2004 года. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – С.39-40

3. Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // Альманах: «Продуктивное образование»: проекты в продуктивном образовании. –М.: Экшэн, 2005. – С. 40-44

11 раздел. ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Внутришкольная система развития культуры исследовательской деятельности старшеклассников

Новожилова Марина Михайловна*, директор НОУ СОШ «Росинка», кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, г. Москва, email: info@rosinka-school.ru*

При проектировании и внедрении в образовательный процесс внутришкольной системы развития культуры исследовательской деятельности старшеклассников мы исходим из следующих теоретических позиций, отвечающих на вопросы «ЗАЧЕМ?», «ЧТО?», «КАК?»:

Во-первых, «ЗАЧЕМ?». Важность вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность очевидна, она подчеркивается во многих федеральных и региональных инструктивно-методических материалах, например, в «Городской целевой программе развития образования «Столичное образование – 5» на 2009-2011 годы»: «Ускорился процесс обновления содержания образования при помощи расширения тем и перечня учебных курсов, введения специальных интегративных модулей (включая метапредметы), широкого использования исследовательской и проектной деятельности как средств интеграции содержания образования» [2]. Вот и в качестве одного из приоритетных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» определено развитие системы поиска, поддержки

и сопровождения талантливых детей: «Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, отработать механизмы учета индивидуальных достижений обучающихся при приеме в вузы» [5].

По словам И.Я. Лернера, высказанных им в «Российской педагогической энциклопедии», традиции развития и изучения исследовательской деятельности учащихся в России имеют почти сто тридцатилетнюю историю [4, с. 386]. Однако в связи с массовым переходом старшей школы на профильное обучение актуальность решения данной проблемы значительно возрастает, ибо кардинально меняется ситуация: исследовательской деятельностью должны заниматься не избранные учащиеся, а все старшеклассники. Так, в пояснительной записке к базисному учебному плану рекомендуется школьный компонент, составляющий за два учебных года не менее 280 часов, использовать не только для преподавания учебных предметов, предлагаемых образовательным учреждением, но и для осуществления образовательных проектов, проведения исследовательской деятельности. Следовательно, современная старшая школа, в подавляющем большинстве перешедшая на профильное обучение, поставлена перед необходимостью вовлечения всех старшеклассников в исследовательскую деятельность. В свою очередь, в процесс обеспечения формирования культуры исследовательской деятельности учащихся должно быть вовлечено подавляющее большинство учителей профильных классов в качестве руководителей и консультантов учебных исследований. Однако к этому ни школа, ни педагогическая наука в полной мере не готовы. Несмотря на признаваемую всеми социальную и педагогическую значимость данного явления в педагогической практике, школа не располагает целостной и теоретически обоснованной нормативной и инструктивной базой дидактических и методических документов. В связи с этим становится особо актуальным управленческий аспект решения данной проблемы. Внутришкольное управление призвано инициировать разработку целостной и непротиворечивой внутришкольной системы формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников, способствовать обеспечению качество совместной деятельности учащихся и педагогов при осуществлении учебного исследования.

В соответствии с этим в нашем практико-ориентированном исследовании, носящем междисциплинарный и системный характер, были определены следующие цели, имеющие дидактический, методический и управленческий аспекты:

1. Разработать и теоретически обосновать модель содержания культуры исследовательской деятельности старшеклассников;

2. Разработать, теоретически обосновать и апробировать внутришкольную систему формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения.

3. Сформировать, теоретически обосновать и апробировать организационную структуру и процесс управления внутришкольной системой формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников.

4. Разработать, теоретически обосновать и апробировать целостную систему внутришкольных нормативных и инструктивных дидактических, методических и управленческих документов, обеспечивающих ежегодную стабильную реализацию и развитие данного направления образовательного процесса.

Таким образом, отвечая на вопрос «Зачем?», мы в полной мере осознали важность формирования культуры исследовательской деятельности учащихся.

Во-вторых, «ЧТО?». Действительно, а что входит в культуру исследовательской деятельности учащихся, из каких компонентов она состоит?

Ответ на этот вопрос был нами дан в соответствии с культурологической концепций И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, утверждающих, что содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре и состоящий из четырех культуросообразных компонентов: знаний, умений, процедур творческой деятельности, эмоционально-ценностных установок [3, с. 102-108].

Поэтому в содержании культуры исследовательской деятельности старшеклассника нами были определены четыре компонента:

1. Когнитивный компонент, т.е. опыт исследовательской деятельности, зафиксированный в форме ее результатов – знаний.

2. Операционально-деятельностный компонент, т.е. опыт осуществления способов исследовательской деятельности в форме способности действовать по образцу – умений.

3. Креативный компонент, т.е. опыт творческой деятельности в форме умений принимать эффективные решения в стандартных и нестандартных познавательных проблемных ситуациях при осуществлении учебного исследования – процедур творческой деятельности.

4. Ценностно-мотивационный компонент, т.е. опыт эмоционально-ценностных отношений при осуществлении учебного исследования – ценностные ориентации.

В результате моделирования содержания культуры исследовательской деятельности старшеклассника и ее обоснования мы сформулировали следующее определение: *культура исследовательской деятельности старшеклассника* рассматривается нами как индивидуальный уровень владения системой знаний, умений, процедур творческой деятельности, ценностных ориентаций, позволяющих корректно осуществлять учебное исследование.

Ответ на вопрос «Что?» подсказал соответствующие ответы на вопрос «Как?».

Итак, **в-третьих, «Как?».** Как сформировать в формате школы культуру исследовательской деятельности старшеклассника?

При создании внутришкольной системы формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников мы руководствовались следующими установками:

Во-первых, учитывая метапредметный характер культуры исследовательской деятельности учащихся, формирование данной культуры не может быть эффективно осуществлено только посредством традиционных базовых и профильных учебных дисциплин. Необходим специальный элективный курс, обеспечивающий целенаправленное формирование мотивационных, теоретических и технологических основ культуры исследовательской деятельности старшеклассников. Данный элективный курс, представляя старшеклассникам единые требования к корректному проведению учебного исследования, способен стать эффективным средством координации деятельности учителей базовых и профильных общеобразовательных дисциплин.

Во-вторых, проведение учебных исследований не является прерогативой только избранных учеников, в условиях профильного обучения все старшеклассники должны быть вовлечены в исследовательскую деятельность. Данное требование отражено в базисном учебном плане профильного обучения, в котором определены часы на осуществление исследовательской деятельности и образовательных проектов как школьного компонента учебного плана.

В-третьих, эффективное осуществление исследовательской деятельности учащихся не может ограничиваться только рамками учебного процесса, этому должно быть посвящено специальное направление внеурочной работы. Поэтому данная внутришкольная система должна включать компоненты, которые условно делятся на две группы. Первая группа представляет формы совместной деятельности старшеклассников и педагогов, регламентированные учебным планом (базовые, профильные, элективные курсы, учебные проекты и исследовательская деятельность как школьный компонент учебного плана). Вторая группа отражает другой вектор данной деятельности, осуществляемой вне учебных занятий, например, школьная конференция проектных и исследовательских работ учащихся.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующее определение: *Внутришкольная система формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников* представляет собой целостную совокупность содержания, методов и форм общешкольной организации совместной деятельности педагогов и учащихся по овладению системой знаний, умений, процедур творческой деятельности, ценностных ориентаций, позволяющих корректно осуществлять учебное исследование.

Условно внутришкольную систему формирования культуры исследовательской деятельности старшеклассников можно представить в виде модели, в которой пять блоков расположены уступом.

Первый блок. Элективный курс, обеспечивающий целенаправленное формирование культуры исследовательской деятельности учащихся является ведущим компонентом внутришкольной системы формирования данной культуры в условиях профильного обучения.

В качестве примера такого элективного курса представим курс «Основы учебного исследования», который определяет общешкольные «правила игры», как для учащихся, так и для педагогов, при осуществлении и консультировании

проектной и исследовательской деятельности. Курс доступно и, самое главное, без искажений доносит до учащихся азбучные азы научного исследования, элементарные правила разработки и воплощения исследовательского проекта.

Данный элективный курс обладает целостным учебно-методическим комплексом, который включает учебную программу, календарно-тематический план, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя.

В основу архитектоники учебного пособия «Как корректно провести учебное исследование» [6] была положена логика научного исследования: от выявления и формулирования проблемы до публичной презентации ее решения. Назовем только основные разделы учебного пособия:

1. Барьер и трамплин исследования. В данной части определение проблемы рассматривается как начало исследования. Особое внимание уделено значимости проблемы для исследования и корректности ее формулировки, предполагающей указание условий и требований проблемы.

2. Как найти интересную тему для проекта? В этой части учебного пособия названы, обоснованы и проиллюстрированы основные требования к выбору темы исследования.

3. «Почему?» и «для чего?» – два кита исследовательской работы. Актуальность исследования достигается, если оно отвечает насущной потребности практики и полученные результаты заполнят определенный пробел в науке.

4. Общее и частное в исследовании. При определении объекта и предмета исследования подчеркивается, что предмет – это не кусок, отрезанный от объекта, не его часть, а способ или аспект его рассмотрения.

5. Следующие шаги... В этой части учебного пособия определены и подробно обоснованы пять следующих (после определение проблемы) основных этапов исследования: определение цели и задач исследования; формулирование гипотезы; определение методов исследования; планирование исследования; распределение ролей при работе в команде.

6. Обзор информационных источников – одна из составляющих исследовательской работы. В этой самой большой по объему части названы и прокомментированы ключевые виды литературных источников информации, основные виды чтения, важнейшие виды первичного фиксирования информации (простой и сложный планы, тезисы, конспект, пометки, выписки, цитирование письменного текста) и приоритетные виды обобщения информации (аннотация, реферат, таблицы, схемы, графики).

7. Эксперимент и исследование. В этой части содержатся рекомендации по планированию, выбору методов эксперимента, раскрываются требования к проведению основного (технологического) и аналитического этапов.

8. И в заключении… В этой части определены и раскрыты основные литературные жанры представления результатов исследования (доклад, научная статья, тезисы доклада, литературный обзор, стендовый доклад, научный отчет, реферат). Кроме того, представлены возможные формы и виды проектов.

9. Уважаемые члены комиссии!.. Эта часть учебного пособия раскрывает основные принципы и правила написания защитной речи, содержит рекоменда-

ции по ее произнесению. Особое внимание уделено подготовке и оформлению стендового доклада.

10. Успех презентации – залог признания и путь к номинации! Из всего возможного разнообразия форм представления результатов исследования и продуктов проектирования сделан акцент на устной защите с одновременной демонстрацией иллюстративного материала в формате PowerPoint. Продемонстрированы достоинства и обязательные правила применения этого графического пакета для создания презентаций и слайд фильмов.

11. Тезисы и рецензия – это тоже важно! В связи с тем, что перед конференцией исследовательских работ учащихся традиционно печатается сборник тезисов будущих выступлений, в этой части приводятся их основные правила написания, возможная структура. Каждая публикация тезисов обычно сопровождается рецензией либо руководителя проекта и исследования, либо независимого эксперта, являющегося специалистом в данной области.

Внутришкольные нормативные документы и методические материалы по организации и консультированию исследовательской деятельности были также опубликованы в книге «Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать» [1], которое также выступает в качестве одного из методических пособий к элективному курсу. Данное издание было рекомендовано УМО МПГУ по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для слушателей системы дополнительного педагогического профессионального образования.

Таким образом, учебно-методический комплекс элективного курса является сложной системой дидактических и методических документов, которые выполняют определенные функции. При этом главенствующее значение принадлежит учебной программе, определяющей общий проект содержательных и методических составляющих образовательного процесса, а учебное пособие выступает в качестве ядра учебно-методического комплекса. Учебно-методический комплекс элективного курса «Как корректно провести учебное исследование» можно охарактеризовать как целостный, ибо соблюдены требования к полноте состава, функциональной взаимосвязи и качеству дидактических и методических материалов. Он является одним из обязательных компонентов внутришкольной системы формирования культуры исследовательской деятельности учащихся. Целенаправленное освоение старшеклассниками знаний и умений, необходимых для компетентного осуществления исследования, избавляют учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах, позволяют им более эффективно использовать эти умения на уроках. Следовательно, данный элективный курс становится эффективным средством координации деятельности учителей базовых и профильных общеобразовательных дисциплин при общешкольной организации исследовательской деятельности учащихся.

Второй блок. Базовые учебные предметы, способствующие реализации культуры исследовательской деятельности учащихся.

Очевидно, что посредством только одного элективного курса невозможно сформировать культуру исследовательской деятельности учащихся. Необходи-

мо в границах основных учебных дисциплин, которым принадлежит больше половины учебного времени, создать условия востребованности данной культуры, ее применения в традиционных и нетрадиционных познавательных ситуациях. В отличие от элективного курса, имеющего ограниченные временные рамки, традиционные общеобразовательные учебные предметы создают больше возможности для длительного и полного развития теоретических и технологических основ культуры исследовательской деятельности.

Третий блок. Профильные учебные предметы, способствующие реализации культуры исследовательской деятельности учащихся.

Реализация культуры исследовательской деятельности учащихся в границах профильных учебных дисциплин осуществляется в той же логике, что и проведение учебного исследования на материале базовых предметов. Конечно, в соответствии с функциями и направленностью профильных курсов увеличиваются возможности для проведения глубоких и длительных учебных исследований. Профильные курсы в большей степени создают для учащихся плацдарм для выбора темы исследования, удовлетворяющей определенные познавательные интересы старшеклассника, выбравшего тот или иной профиль обучения.

Четвертый блок. Исследовательская деятельность и образовательные проекты как школьный компонент учебного плана.

Организация исследовательской деятельности и осуществление образовательных проектов как школьного компонента учебного плана еще в большей степени соответствует проектированию и реализации индивидуальных траекторий развития старшеклассников. Так, некоторые учебные исследования старшеклассников могут осуществляться вне рамок базовых и профильные учебных дисциплин. Часто подобные исследования осуществляются старшеклассниками на научной базе вузов, сотрудничающих со школой. Подчас в качестве научных руководителей могут выступать представители высшей школы, учреждений дополнительного образования. Однако и в этом случае решающую роль играет элективный курс гносеологической направленности, заявляющий не какие-то эксклюзивные и уникальные, а общепринятые правила и нормы проведения исследования. Более того, подобные учебные исследования еще больше углубляют учебный материал базовых и профильных дисциплин. Кроме того, публичные защиты таких исследований вызывают наибольший интерес аудитории на конференциях проектных и исследовательских работ учащихся.

Пятый блок. Школьная конференция исследовательских и проектных работ учащихся является следующим компонентом внутришкольной системы формирования культуры исследовательской деятельности учащихся в условиях профильного обучения.

В качестве примера подобной конференции представим конференцию исследовательских и проектных работ учащихся образовательных учреждений России «Думай глобально – действуй локально», проводимой на базе НОУ СОШ «Росинка» Фонда развития Международного университета, являющейся экспериментальной площадкой МПГУ. Данная конференция восьмой раз

проводится на базе НОУ СОШ «Росинка». Конференция по инициативе председателя общероссийского движения проектно-исследовательских конференций, Александра Владимировича Леонтовича, получила статус общероссийской, став заметной инновационной образовательной системой г. Москвы. Так, на первую конференцию было подано всего 24 исследовательские работы, на седьмую – представлено уже 152. Каждая конференция сопровождалась публикацией сборника тезисов исследовательских работ и их рецензий. Если в первый год был выпущен пятидесяти четырех страничный сборник, в преддверие седьмой конференции было опубликовано три части такого сборника общим объемом в двести шестьдесят пять страниц.

Открытый характер конференции проявился не только в расширенном составе партнеров по организации конференции, но и ее участников. Следует признать, что за эти годы не просто значительно увеличилось количество участников и качество представляемых работ, но стали разнообразней география и видовой состав образовательных учреждений. За эти годы конференция вышла за школьные границы: теперь в ее работе принимают участие более двухсот исследователей из Уфы, Тулы, Чебоксаров, Урюпинска, Яранска (Кировская обл.), с.Уртма (Яранский район), Волгограда, Санкт-Петербурга, Москвы и Московская области и других регионов.

Проведение конференции имеет четкую внутришкольную нормативную основу, которая не только ежегодно публикуется в сборниках тезисов конференции, в многочисленных публикациях руководителей и педагогов школы [См.: 1; 6; 7, 8; 9], обобщающих опыт работы, но и представлена на сайте конференции www.konfdg.ru

Таков состав и структура внутришкольной системы, призванная сформировать культуру исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения. Освоение старшеклассниками в границах элективного курса «Основы учебного исследования» основы когнитивного, операционально-деятельностного, креативного, ценностного компонентов культуры исследовательской деятельности, с одной стороны, позволяют, а с другой – требуют их дальнейшего использования при решении творческих и репродуктивных учебно-познавательных проблем в границах базовых, профильных учебных дисциплин, индивидуальных учебных исследований и образовательных проектов, осуществляемых в рамках школьного компонента учебного плана. Конференция исследовательских и проектных работ учащихся позволяет публично защитить итоговые результаты проводимых учебных исследований, тем самым продемонстрировать уровень сформированности культуры исследовательской деятельности старшеклассников.

Список литературы

1. Воровщиков, С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы/ С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2006. – 352 с.

2. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009-2011 годы». – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – 184 с.

3. Краевский, В.В. Дидактика средней школы/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

4. Лернер, И.Я. Исследовательский метод// Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 1/ Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 386-387

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: Приказ Президента РФ от 4 февраля 2010 г. Пр-271 [Электронный ресурс]. Адрес: http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/

6. Новожилова, М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель: 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 160 с.

7. Новожилова, М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения: Монография/ Под науч. ред. С.Г. Воровщикова – М.: МПГУ, 2009. – 252 с.

8. Шамова, Т.И. Эксперимент: перспективное направление взаимодействие педагогической науки и практики/ Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова// Учительская газета. Москва. – 2010. – № 15. – 13 апреля. – С. 15

9. Шамова, Т.И. Экспериментальные площадки при университетах как эффективный способ взаимодействия педагогической теории и практики/ Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова// Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 11. – С. 17-23

По дороге инноваций: открытый интеллектуальный Интернет - турнир учащихся образовательных учреждений «Точка опоры»

***Гилядов Соломон Рувинович**, заместитель директора по УВР НОУ СОШ «Росинка», г. Москва, email: gilsr@mail.ru*

Дайте мне точку опоры, и я сдвину Землю. Архимед.

Так называемые аналитические способности нашего ума сами по себе малодоступны анализу. Мы судим о них лишь по результатам. Э. По.

Модернизация и инновационное развитие - единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. Школа является критически важным элементом в этом процессе. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации [2].

Сегодня в школах огромное внимание уделяется подготовке учащихся к единому государственному экзамен**у,** государственной итоговой аттестации (ЕГЭ, ГИА), объективно демонстрирующим значимые результаты по различным направлениям. Следует предположить, что данная государственная система контроля уровня знаний и качества обученности выпускников и в дальнейшем будет требовать от всех участников образовательного процесса сохранения интенсивности подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ (ГИА). В таких условиях педагогическим коллективам достаточно сложно сохранить баланс между учебной деятельностью учащихся и развитием их творческих способностей (особенно у детей с признаками одаренности).

Действительно, реальная педагогическая практика свидетельствует о том, что раннее проявление неординарных творческих способностей детей происхо-

дит не всегда. С другой стороны, часто учащиеся, обладающие для своего возраста достаточно высоким уровнем мыслительной деятельности, не проявляют должную степень прилежания по различным общеобразовательным дисциплинам. Устранить данные негативные явления можно, если создать каждому ребёнку ситуацию успеха. Чем чаще ребёнок начнёт испытывать себя в различных видах деятельностей, чем шире спектр конкурсных мероприятий, в которых он участвует, тем быстрее выявятся его способности и их содержательная направленность. В целом создание ситуации успеха - это приём развития познавательной активности для одних учащихся, и средство к саморазвитию и самоактуализации для других.

А.В. Хуторской**,** доктор педагогических наук, академик Международной педагогической академии, директор Центра дистанционного образования «Эйдос», определяет инновационную деятельность как деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом [4].

Проблема развития одаренности детей возникла не вчера, и, очевидно, что не завтра потеряет свою актуальность. Поиск возможных её решений требует инновационного подхода и расширения инициатив со стороны педагогических работников. В связи с этим возникла идея привлечь учащихся с различными уровнями сформированности учебно-познавательной компетентности к совместной поисковой деятельности и мыслительному труду, для того, чтобы они получили существенный опыт в работе с различными источниками информации, накопили опыт добывания знаний, проявили свои индивидуальные качества и умения работать в коллективе (команде).

В результате в ноябре – декабре 2007 года на базе НОУ СОШ «Росинка» был организован и проведён I открытый интеллектуальный Интернет - турнир учащихся образовательных учреждений «Точка опоры» (далее – Турнир), в котором были представлены 11 школ и 108 учащихся Западного округа города Москвы.

Высокий уровень организации и качество учебно - методического сопровождения Турнира позволили расширить количество его участников (как по составу образовательных учреждений, так и по числу учащихся) и приобрести статус общественно - значимого мероприятия: с 2009 года Турнир включен в план работы окружного методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы. В ноябре – декабре 2010 года в дистанционных турах Турнира активно участвовали 82 команды учащихся из 41-го образовательного учреждения и 6-ти регионов России: всего - 492 учащихся (в действительности - намного больше, так как в составы команд наряду с основными участниками входили учащиеся - дублёры).

«Точка опоры» - это не просто система интеллектуальных тестов: несмотря на то, что Турнир, в том числе несет и «знаниевую» нагрузку, школьное научное общество НОУ СОШ «Росинка» рассматривает его, прежде всего, как образовательный проект и развивающее соревнование. Для достижения высоких

результатов в ходе участия в Турнире участникам необходимы начитанность и наблюдательность, логическое мышление и интуиция, корпоративный подход и индивидуальность. Всё это стимулирует у учащихся желание много читать и анализировать информацию, совершенствоваться в овладении информационно–коммуникативными технологиями, искать и находить необычное в устоявшемся.

Очень важна воспитывающая функция Турнира. Особый интерес, переживание (в хорошем смысле этого слова) за результаты выступления команды вызывает у учащихся погружение в процесс принятия коллективного решения, когда за минуту надо дать правильный ответ, и, порой, так трудно решить, какую тактику участия в Турнире необходимо использовать в данной конкретной ситуации для получения максимального результата.

Турнир является открытым, поэтому в нём могут принять участие команды учащихся, сформированные на базе образовательных (государственных и негосударственных) учреждений города Москвы и других регионов Российской Федерации. В Турнире - 2010 были представлены следующие регионы России: Волгоградская область, Москва, Московская область, Республика Дагестан, Оренбургская область, Тульская область.

Команды учащихся распределяются по трём возрастным категориям: 5-6 классы (первая возрастная категория), 7-8 классы (вторая возрастная категория), 9-11 классы (третья возрастная категория). Команда может состоять из учащихся одной параллели или быть сборной (т.е. в команде могут принимать участие ученики из классов разных параллелей данной возрастной группы). Каждая команда выступает под собственным именем (названием команды). В состав команды входят 6 учащихся и наставник (педагог или воспитатель), курирующий участие команды в турнире. Руководитель команды должен уметь организовать деятельность команды учащихся так, чтобы каждый её участник мог оптимально реализовать свои способности.

Турнир абсолютно некоммерческий - ещё одно его преимущество.

Официальный язык Турнира – русский. Турнир проводится в 6 туров (один ознакомительный и пять основных) в режиме on-line в ноябре - декабре текущего учебного года. Ознакомительный и 4 основных тура проходят на территории команд-участниц по сети Интернет. Заключительный тур проводится на территории НОУ СОШ "Росинка" для команд, вышедших в финал (финалистам высылается уведомление о приглашении).

На каждый из пяти первых туров отводится 30 минут зачетного времени. Шестой тур проходит в течение 60 минут. Даты проведения туров опубликованы на официальном сайте турнира www.virtual-school.ru в разделе «Расписание». Команды имеют возможность ответить на вопросы в приемлемое для них время. Во время выполнения заданий турнира командам разрешается пользоваться всевозможными доступными источниками информации. Результаты ознакомительного тура не учитываются.

В ходе турнира командам – участницам предлагается ответить на вопросы по материалам следующих образовательных разделов: «Человек и общество»,

«Культура, искусство и спорт», «Лингвистика и литература», «Естествознание и точные науки». Образовательные разделы охватывают весь спектр предметных областей.

Каждый из пяти первых туров (ознакомительный и четыре основных) состоит из 30 тестовых вопросов. За правильный ответ команде начисляется 1 балл, за неверный ответ баллов не начисляется. За каждую сэкономленную минуту времени команде начисляется 1 премиальный балл (всего не более 10 баллов). За каждую просроченную минуту времени из результата команды вычитается по 1 штрафному баллу (всего не более 10 баллов). Неполная минута считается одной полной минутой. Итоги каждого основного тура отражаются в рейтинге команд на официальном сайте турнира.

По итогам четырех основных туров определяются 10 лучших команд турнира (оргкомитет турнира оставляет за собой право изменить число финалистов в зависимости от общего числа команд-участниц). Эти команды примут участие в заключительном V туре, который проводится на территории НОУ СОШ «Росинка» (при этом очки, набранные в предыдущих турах, НЕ учитываются).

Заключительный тур состоит из 15 вопросов повышенного уровня сложности из всех образовательных разделов, требующих однозначного ответа. В заключительном туре командам – участницам предоставляются равные технические возможности. За каждый правильный ответ команде начисляется 3 балла. За каждые сэкономленные 3 минуты времени команде начисляется 1 премиальный балл (всего не более 10). Критерии оценивания способствуют сохранению интереса к участию и соперничеству команд на протяжении всего турнира.

Для составления вопросов и логических задач создан попечительский совет Турнира, в который входят высококвалифицированные педагоги, многие из которых являются научными работниками. Задания соответствуют школьной программе, но не дублируют её. Турнир интеллектуальный, поэтому, решая его задания, учащиеся находят и анализируют информацию, сравнивают различные варианты ответов, применяют такие интеллектуальные способности как гибкость и оригинальность мышления, а также любознательность. Нестандартность и познавательность, интерес к поиску решения, интеллектуальный азарт и волнующее напряжение - это основные критерии, на которые опирается попечительский совет турнира при составлении его заданий. Ежегодно в ходе Турнира моделируются примерно 500 вопросов и логических задач. Самым сложным при этом является соблюдение паритета между креативной начинкой заданий и глубиной их содержания, с одной стороны, а с другой – реальностью нахождения ответов (или основы для ответов) в сети Интернет и мотивацией к их поиску. Определённая часть тестов отводится на вопросы занимательного характера, связанные с общей эрудицией учащихся, ответы на которые порой приводит к неожиданным результатам.

Все задания проходят предварительную экспертизу в оргкомитете Турнира, и только после этого, помещаются в базу его вопросов и логических задач.

Тактика команд – участниц Турнира состоит из различных приемов организации и методов коллективной мыслительной деятельности:

Например, в ходе очных туров Турнира команды - участницы демонстрировали применение мозгового штурма в модификации, основывающейся на склонности одних людей к генерированию идей, других - к их критическому анализу. С.Г. Воровщиков так описывает данный метод: «... Мозговая атака начинается в группах генераций идей, идеи фиксируются и передаются в группы критиков. Критики отбирают самые перспективные предложения и на их основе доопределяют задачу, которая вновь предлагается группам генерации идей. Работа повторяется циклически до получения приемлемого результата» [1, с. 220].

Но какую бы тактику не применяли команды, процесс вовлечения родителей, педагогических работников и сотрудников школы в процесс поиска ответов на задания (это разрешено положением о Турнире [См.: 3] сплачивает учащихся с их родителями и учителями, что благоприятно сказывается на развитии их личностей в целом.

Немного статистики. Перечень образовательных учреждений, участвующих в Турнире 2010 года: ГОУ СОШ № 60, 79, 587, 693, 737, 749, 806, 811, 814, 844, 875, 887, 1001, 1004, 1007, 1008, 1911, 1114, 1347, 1371, 1432, 1473 (Москва), ГОУ ЦО 1130, 1329, 1467 (Москва), ГОУ Гимназия № 1584 (Москва), АННО «Гимназия Жуковка», ННОУ СОШ «Олимп - Плюс», НОУ СОШ «Росинка», «Доверие», «Школа «Бакалавр», «Школа «Ромашка», Международная Английская Школа (Москва), ГОУ Кадетская школа-интернат №11 «Московский дипломатический кадетский корпус», МОУ СОШ № 4, 33, лицей № 4 (Тула), МОУ СОШ № 2 (Оренбургская область, Новоорский район, п. Энергетик), МОУ СОШ № 53 Ногинского района Московской области, МОУ СОШ № 50 им. Расула Гамзатова (Махачкала), НОУ СОШ «Царицынская № 1» (Волгоград).

Таблица. Количественные характеристики Турнира в динамике

Учебный год	Число образовательных учреждений, участвующих в Турнире	Число участников (учащихся) Турнира
2007- 2008	11	108
2008 - 2009	19	210
2009 - 2010	26	384
2010 - 2011	41	492

Традиционно оргкомитет подводит итоги Турнира с целью его совершенствования. Анкетирование участников Турнира позволяет определить перспективы дальнейшей работы и понять отношение учащихся к данной деятельностной технологии. Вот что пишут участники «Точки опоры - 2010»:

«Турнир заставляет анализировать и сравнивать, развивает командное мышление, логику, стремление к знаниям, расширяет кругозор».

«Вопросы Турнира сложные, многогранные, интересные, нестандартные, развивающие интеллект; много логических вопросов; задания Турнира - гимнастика для мозга».

«Формируются командные и лидерские качества, командный дух, умение работать в коллективе».

«Повышается работоспособность, самооценка, сплоченность, «дружность», уверенность, ответственность».

«Особенность Турнира - возможность пользоваться Интернетом, возможность проявить себя и командные отношения, лучше узнать людей из своей команды; Турнир объединяет всех, подходит для всех, предоставляет возможность для общения с другими командами».

Отношение учащихся к Турниру, описанное выше, подчёркивает, что добывать знания сложно, но интересно, ещё интереснее тренировать собственный интеллект в ходе реализации командной технологии поиска и принятия решений и осознавать, при этом, свою ответственность. Для организаторов Турнира очень важно, что большинство участников «Точки опоры - 2010» выразили желание участвовать в будущих Турнирах.

Развивать в школе систему выявления и развития одаренности детей и управлять этим процессом - значит создавать условия, при которых каждый ребёнок обнаружит в себе («достанет» из состояния латентности) ранее неизвестные способности и захочет совершенствовать собственные результаты в различных социально-значимых видах деятельностей.

Таким образом, открытый интеллектуальный Интернет - турнир учащихся образовательных учреждений «Точка опоры» - это опора на познавательные приоритеты детей, инновационная технология, позволяющая развивать индивидуальные способности учащихся через успешную коллективную (командную) деятельность.

Список литературы

1. Воровщиков, С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. - М.: Центральное издательство, 2005. - 288 с.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php

3. Открытый интеллектуальный Интернет - турнир учащихся образовательных учреждений «Точка опоры» [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.virtual-school.ru/

4. Хуторской, А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 26 марта. Адрес: http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm

Применение статистических исследований в проектной и исследовательской деятельности учащихся в области истории

***Вейц Анна Юрьевна**, зам. директора по УВР ГОУ СОШ № 71, г. Москва*

***Лобзина Галина Владимировна**, зам. директора по УВР ГОУ СОШ № 71, г. Москва, e-mail: shkola71@mail.ru*

«Образованность и воспитанность в их сопоставлении и противопоставлении приобрели статус вечного вопроса педагогики и этики,

поскольку в разной степени образованные и воспитанные люди нас окружают и в разной степени в разной степени доставляют нам удовлетворение или неудовлетворение от общения с ними… Все дело в этическом векторе образованности: в какую сторону направлен мотив приобретения образования и во имя чего используются приобретенные знания? Мотивационный вектор – механизм гармонии образованности и воспитанности» [2, с. 42-43].

На наш взгляд проектная деятельность позволяет выбрать тот самый мотивационный вектор, который позволяет учителю и его воспитаннику гармонично решать вопросы образованности и воспитанности, формирует человека ищущего, творческого, счастливого.

В нашей школе уже третий год проходит конференция проектных и исследовательских работ в области истории, археологии и литературы «Терра – территория роста». Учителя математики школы задумались о том, каким образом могут принять участие в этой конференции учащиеся, которые обладают техническим складом ума, интересующиеся математикой. Как найти точки соприкосновения истории и математики? Ни для кого не секрет, что проблема установления межпредметных связей – одна из сложнейших проблем современного образования. Нам удалось продемонстрировать удачное и оригинальное решение этой проблемы на примере связи между историей и математикой.

После долгих обсуждений с ребятами 6 класса и с коллегами мы нашли решение поставленной проблемы – использовать статистические методы исследования (доступные учащимся 6 класса) в решении какой-нибудь исторической проблемы. Поскольку нашей школе скоро будет 50 лет, район, где расположена школа старый, небогатый детьми, то тема наших исследований была сформулирована следующим образом «История школы № 71 как отражение демографической ситуации в России. Историко-статистическое исследование».

Вместе с шестиклассниками мы прошли все шесть этапов статистического исследования.

1 этап. Определение проблемы.

Все наши юные исследователи оказались из семей, чьи родители или другие родственники учились в школе № 71. Когда-то в школе училось так много детей, что не хватало для занятий школьных кабинетов. А теперь ученический коллектив небольшой. В чём причина? Почему школа, которая дает качественное образование (этот вопрос они тоже выяснили) имеет меньшее количество учащихся, чем в 60-е годы? Не связано ли это с демографической ситуацией в России и в Москве? Проблема была определена после бесед с жителями района, учителями, которые сами учились в этой школе, с родителями, бабушками и дедушками.

2 этап. Разработка подхода к решению проблемы.

Разработка подхода к решению проблемы включала в себя формулировку теоретических рамок исследования, поисковых вопросов, гипотез, а также определение факторов, которые могут влиять на план исследования.

3 этап. Разработка плана исследования.

План статистического исследования детализировал ход выполнения шагов, необходимых для получения нужной информации. Он был необходим для того, чтобы разработать план проверки гипотез, определить возможные ответы на поисковые вопросы и выяснить, какая информация нужна для того, чтобы получить конечный результат.

В результате планирования исследования были определены основные содержательные разделы исследования («История района Фили-Давыдково. Возможные причины спада рождаемости», «Влияние рождаемости в период с 1950 г. по 2003 год на количество выпускников школы № 71. Анализ ситуации», «Анализ связи между количеством поступивших в ВУЗы и показателей качества знаний выпускников школы № 71 с 1965 года по 2008 год», «Выводы, прогнозы»). Были также определены основные источники информации (Книги строгой отчетности школы с 1965 по 2008 годы, статистические сайты, библиография, и др.). Для анализа ситуации были подобраны доступные шестиклассникам формы обобщения информации (диаграммы, графики, таблицы и т.д.).

4 этап. Подготовка данных и их анализ.

Подготовка данных включала в себя обобщение, проверку данных. Для анализа данных шестиклассникам пришлось научиться сравнивать и соотносить по времени данные рождаемости в России и количеством учащихся в школе. Ребята научились по диаграммам и графикам находить наибольшее и наименьшее значения различных величин на определенном временном отрезке, находить закономерности, пользуясь результатом статистического анализа прогнозировать ситуацию. Пригодились их умения работать с «Мастером диаграмм», выбирать главное в текстах, находить разъяснения непонятных слов.

5 этап. Подготовка отчета и его презентация.

Отчёт о ходе и результатах статистического исследования был представлен в виде исследовательской работы, в которой были описаны методы и план исследования, процедуры сбора данных и их анализа, результаты и выводы. Полученные выводы были представлены в виде презентации, с которой шестиклассники выступили на Московской городской конференции исследовательских и проектных работ в области истории, археологии и литературы «Терра-2009: территория роста», где работа была представлена к печати в Итоговом сборнике Конференции, а также стали дипломантами Конференции исследовательских и проектных работ учащихся образовательных учреждений России «Думай глобально - действуй локально» в номинациях «За оригинальность проблемы и ее решение» и «За умение вести публичную дискуссию», 2010 год.

Нужно ли описывать степень удовлетворенности и счастья, которое испытали наши дети, когда результат их интересного, но очень кропотливого труда был так достойно оценен. А главное – это новые задумки и планы наших ребят на следующий год. Одни решили статистические методы применить в филологии и литературоведении, другие решили писать новые главы истори-

ко-статистического исследования истории своей родной школы, применяя новые методы и знания, которые они получат, изучая предмет «Статистика и теория вероятности» в 7 классе.

Одним из основных достоинств совместной работы творческого коллектива учащихся и педагогов можно считать применение математического аппарата к анализу исторических фактов. Не так много сведений из программы по математике средней школы можно применить в научной практике. В данном случае удалось применить доступный шестиклассникам математический аппарат (анализ столбиковых диаграмм) к серьезному историческому анализу. Вызывает уважение объем математических вычислений, проделанный шестиклассниками, и их способность связать собственные вычисления с известными статистическими данными.

Список литературы

1. Малхотра Нэриш К. Маркетинговые исследования. – М.: Вильямс, 2002.

2. Щуркова Н.Е. «Воспитание счастьем, счастье воспитания/ Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – М.: УЦ «Педагогический поиск», 2004.

Актуальные проблемы развития универсальных учебных действий по средствам исследовательской деятельности обучаемых

***Деревянко Виталий Валерьевич**, заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СОШ № 693, г. Москва, email: school693@mail.ru, vitaly@derevyanko.net*

Исследовательская и проектная деятельность входят в учебный процесс российской школы. Интерес практиков к организации исследовательской работы школьников – не праздный отклик на модное течение в педагогике, он вполне прагматичен, потому что в первые годы жизни мозг ребёнка создаёт около половины основных соединений между клетками мозга – тех самых путей, на которых в дальнейшем и будет основываться процесс обучения. Исследование, даже самое маленькое, но самостоятельное, значительно ускоряет процесс создания этих связей. Так как время для формирования базисных нейронных сетей небезгранично, то стремление педагогов и родителей сделать за отведённый природой интервал времени максимум возможного является и оправданным, и целесообразным.

Необходимость организации и самого широкого использования разных видов исследовательской деятельности детей в школьном обучении никаких сомнений не вызывает, и вопроса «зачем» не существует. Дж. Брунер суммировал выработанный исследовательский подход к обучению в виде нескольких основных утверждений-принципов: в содержании предмета необходимо выделять ведущие, стержневые понятия – это делает предмет более доступным; изучение материала надо пронизывать соотнесением частных фактов с познавательными структурами, схемами; процесс усвоения основных понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладевать способами познавательной деятельности, значимыми и за пределами конкретного содержания; целесообразно «спиралевидное» изучение основных представлений и понятий – от начальной школы к средней, возвращаясь к ним

на последующих ступенях обучения; важно ставить ученика в положение исследователя, первооткрывателя.

Остаются вопросы технологического плана: когда, сколько, как, какой ценой? При этом, учитывая всё тот же феномен раннего формирования основных связей между нейронами, надо признать: чем раньше и больше, тем лучше.

Учебная исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [6, с. 45].

Основы исследовательского обучения можно найти в учениях педагогов-гуманистов эпохи Возрождения, в работах классиков педагогики Я. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И. Песталоцци и др. В России впервые идея исследовательского подхода в обучении была выдвинута просветителем Н.И. Новиковым во второй половине XVIII в. Великие деятели и педагоги России Н.И. Пирогов, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский и другие имели огромное значение в теоретическом обосновании проблемы исследовательской деятельности. В послереволюционное время в нашей стране пропагандировали исследовательский метод в современной школе Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, Б.Е. Райков. В 50-70-х годах XX в. в России вопросам исследовательского метода посвящен ряд работ известных дидактов и методистов (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, С.Г. Шаповаленко, М.И. Махмутова и др.).

Огромную роль играет детская исследовательская деятельность в современных школьных программах. Подобная деятельность, ставящая учащихся в позицию «исследователя», занимает ведущее место в системах развивающего обучения. Для развития умений исследовательской деятельности, как и любых других умений, необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели.

Были разработаны следующие условия формирования исследовательских умений школьников.

Целенаправленность и систематичность. Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в классе постоянно как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Учитель должен использовать материал уроков чтения, риторики, русского языка с целью формирования умений исследовательской деятельности, постоянно использовать исследовательский метод в преподавании тем.

Мотивированность. Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой исследовательской деятельности, видеть в этом возможность реализации собственных талантов и возможностей, способ саморазвития и самосовершенствования.

Творческая среда. Учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе.

Психологический комфорт. Одна из задач учителя – поощрять творческие проявления учащихся, стремление к творческому поиску. Важно, чтобы они не боялись допустить ошибку, воздерживаться от негативных оценок. Задача учителя – не подавлять желания, порывы, творческие идеи учащихся, а поддерживать и направлять их. Суждения «Ты сделал неправильно», «Ты делаешь не то (не так)» блокируют желание работать, двигаться дальше. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы, поверить в себя.

Личность педагога. Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, стремящийся к созданию творческой, рабочей обстановки и обладающий определенными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.

Учет возрастных особенностей. Так как речь идет об учащихся разного школьного возраста, вопрос об учете их психологических особенностей очень важен. Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным.

Организация исследовательской и проектной деятельности школьников для современного учителя – относительно новый вид деятельности. Основные элементы организации исследовательской и проектной деятельности учащихся следующие: сама исследовательская деятельность, педагог как её организатор, ребёнок как субъект и объект её организации, а так же педагогические цели, средства и результат её организации [2, с. 192].

«Обучение в современной школе часто напоминает поездку по скоростной автостраде, где усердный ученик мчится мимо фактов к выводам и дальше без остановки – вперёд, в следующий параграф, к новым выводам, которые порой даже не остаются в его памяти в виде обобщений, законов. Потом поездка заканчивается. Ученик покидает автостраду «Ботаника», чтобы мчаться по «Зоологии»... Сделать бы остановку, пройтись неспешно от одного факта к другому! А у некоторых – и постоять бы... Ведь факты приводят ученика к цели – к выводу, который он сделает. Этот процесс «научного постижения мира» чрезвычайно важен: он приближает ученика к людям, способным делать открытия, наблюдая жизнь, – к учёным, он проливает свет на многие вопросы» [2, с. 193]. Исследование обычно начинается с наблюдения ряда фактов, явлений, процессов, цель которого – открыть новый факт, явление, закономерность, закон... Открытый феномен может быть до этого не известен никому или может быть новым для того, кто сделал это открытие в данный момент. Здесь и лежит различие между научным исследованием и исследованием учебным.

Оба вида исследований могут отличаться ещё и субъектом целеполагания – тем, кто ставит исследовательскую задачу: сам исследователь или кто-то ещё. В первом случае говорят об инициативном исследовании, во втором – о заданном. Таким образом, мы можем выделить четыре типа исследователь-

ской работы: заданная учебная, инициативная учебная, заданная научная, инициативная научная.

Именно в таком порядке обычно растёт квалификация исследователя. Умение самостоятельно поставить задачу исследования чаще всего характеризует исследователя высокого класса.

Учитывая сказанное выше об интеллектуальных возможностях и доступных ресурсах, можно предположить, что в таком же порядке развёртывается в школе от класса к классу, от ступени к ступени обучение школьников навыкам исследовательской деятельности. В одной из ранее опубликованных статей мы выделили и описали четыре стадии индивидуализации профильного обучения, соответствующие начальной, младшей основной, старшей основной и профильной школе. Налицо положительная корреляция между четырьмя типами исследовательской работы и этими ступенями школы.

Принято различать теоретические методы исследования и эмпирические методы. Преобладание тех или иных методов позволяет таким же образом и сами исследования разграничивать на теоретические и эмпирические [7, с. 32].

К теоретическим методам исследования относятся: анализ литературы (в частности, контент-анализ), статистическая обработка данных, математическое моделирование.

Анализ литературы – важнейший элемент исследовательской работы, поскольку он позволяет понять состояние дел, познакомиться с результатами ранее проведённых исследований и уточнить задачи научного поиска, выявив «недоисследованные» места, белые пятна в имеющихся знаниях. Поэтому часто встречающаяся среди задач исследований даже в диссертациях формулировка «проанализировать литературу по теме» сама по себе бессмысленна, ведь анализ литературы – метод, он должен применяться для решения других задач. Всегда надо задавать вопросы: зачем анализировать литературу? что надо понять, узнать, увидеть в результате этого анализа?

Эмпирические методы включают наблюдение, анкетирование, интервьюирование, опыт, эксперимент.

Выбор методов для конкретного исследования определяется характером объекта и предмета исследований, гипотезой, если она сформулирована или подразумевается.

Овладение достаточно широким арсеналом методов исследования – одно из стержневых направлений работы современной школы; при грамотной его организации оно начинается ещё с дошкольной поры, а завершается в индивидуализированном профильном обучении.

«Знание только тогда знание, когда оно обретено усилиями своей мысли, а не памятью» – эти слова Л.Н. Толстого [6, с. 45] еще раз убеждают и в том, что умственные способности развиваются в процессе мышления. Отсюда, по мнению Т. Эдисона, «важнейшая задача цивилизации научить человека мыслить» [6, с. 45]. В контексте реализации идеи опережающего развития системы образования в соответствии с потребностями общества необходимо соз-

давать предпосылки для многостороннего развития учащихся и воспитания их интеллектуальной инициативы [4].

В этой связи для учащихся может быть организована работа в проблемных группах, использоваться реферативные формы учебно-исследовательской деятельности (самостоятельное определение темы, отбор и структурирование материала, составление заданий), проводиться уроки-исследования. Активизация творческой работы, развитие логического и образного мышления обеспечивают успешность в изучении предметов основных образовательных областей. Учащиеся овладевают содержанием образования через личностно-ориентированное обучение, осуществляемое в рамках индивидуально-ориентированного плана [4]. Идея такого плана сводится к тому, чтобы, не снижая уровня образовательного стандарта, сделать обучение широким, вводящим школьника в мир культуры, но при этом оно ориентировано на их индивидуальные способности и помогает развивать уникальное в личности каждого [3].

При таком обучении имеется три подхода: в одном случае достаточно иметь знания на уровне представления о сущности явления; в другом – для продолжения общего и дополнительного образования необходимо знание количественных закономерностей; в третьем – с учетом первых двух выделяется их репродуктивный компонент (накопление информации базы данных). Но это относится не столько к характеру учебного материала, сколько к способу его изучения, ориентированного на развитие индивидуальных способностей учащихся.

Комбинация этих образовательных подходов обеспечивает разноуровневые подходы в обучении. Выбор варианта остается за учителем и учеником. Учитель помогает учащимся определять, на каком уровне необходимо знание предмета.

Важное место отводится проектно-исследовательскому методу, при котором учащиеся в быстром темпе на «высоком уровне трудности» осваивают программу школы. При этом взаимовлияние уровня развития познавательных способностей и проектно-исследовательской деятельности учащихся становится явным.

Есть возраст, в котором почти каждый ребенок хочет стать исследователем, ученым. Это время пробуждения интереса к науке, когда занятия ею кажутся романтичными и увлекательными. И если в этот период предложить детям заняться исследованиями под руководством ученых, мы наверняка спасем их от равнодушия к школьным дисциплинам. Исследовательская деятельность школьников не альтернатива школьной программе, а, наоборот, тот «витамин» интереса к науке, которого зачастую не хватает обычной школе.

Что надо сделать, чтобы дети не теряли дара исследователя и творца? Как внести в жизнь детей азарт ученых-первооткрывателей? И, главное, как убедить взрослых, что это не просто игра в науку, а важнейшая часть образования подрастающего поколения, приводящая к обретению самостоятельного мышления?

Один из путей решения этих проблем я вижу в организации исследовательской деятельности.

Творческая научная деятельность учащихся способствует достижению одной из главных целей современной школы – воспитанию творческой, способной к саморазвитию личности ученика. Думаю, такая работа должна стать обязательным элементом учебного процесса в каждом образовательном учреждении.

Желание современных педагогов приблизить учебную деятельность к познавательной, а в некоторых случаях и заменить одно на другое, постепенно становится реальностью. Универсальным инструментом для осуществления указанных действий может послужить обращение к исследовательским методам. «В исследовательском методе (методе исканий) в основу берется не знание, преподносимое детям в готовом виде, а организованные искания детей в окружающей жизни. Знание не дается как готовое, а получается в результате работы самих детей над тем или другим жизненным материалом» [1, с.81].

Исследовательское обучение еще не стало массовым явлением в современной педагогической действительности. Главной причиной этого является недооценка педагогической наукой ценности исследовательского обучения, необходимости широкого внедрения его в практику. Это подтверждается отсутствием государственной программы по модернизации идеи исследовательского обучения, обобщению имеющегося опыта использования его в мировой и отечественной педагогике, разработки исследовательского обучения на основе современных информационных технологий.

Список литературы

1. Белоусова, Т.Н. Исследования и проекты: что снижает мотивацию школьников к познанию/ Т.Н. Белоусова, М.А. Мазниченко// Народное образование. – 2010. –№ 8. – С.169-175

2. Гузеев, В.В. Исследовательская работа в профильном обучении/ В.В. Гузеев, И.Б. Курчаткина// Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 192-196

3. Каюда, Г.П. Проектно-исследовательская деятельность учащихся и учителя// Педагогические науки. – 2006. – № 6. – С. 130-136

4. Леонтович, А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии.// Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С.35-38

5. Минченко, Н.Н. Взаимовлияние уровня развития познавательных способностей и успешности учебной деятельности младших школьников.// Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С.77-79

6. Семенова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся// Начальная школа. – 2006. – № 2. – С.45-49

7. Чечель, И.Д. Управление исследовательскою деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сфера, 1998. – 144 с.

Организация деятельности научного общества учащихся гимназии как элемента системы формирования проектной и исследовательской культуры старшеклассников

***Михайлова Юлия Сергеевна**, заместитель директора ГОУ гимназии № 1549, г. Москва, email: jmihailova@mail.ru*

Исследовательская и проектная деятельность учащихся сегодня является одним из основных направлений, позволяющих в полной мере формировать качества личности, необходимые для того, чтобы молодой человек мог быть успешным в современном, быстро меняющемся мире. «Признание существенной роли активной учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе универсальных способов познания и преобразования мира», «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности, расширение зоны ближайшего развития» [2, с. 5] закладывается в проект Стандарта основного общего образования, как часть системно-деятельностного подхода, устанавливаемого Стандартом.

Исследовательская и проектная деятельность в гимназии ведется уже в течение многих лет, работы учащихся становятся победителями и призерами конкурсов проектных и исследовательских работ различного уровня. Но многолетний опыт работы в данном направлении позволяет говорить о том, что своего решения ждет целый ряд проблем, с которыми непременно сталкиваются в любом из образовательных учреждений, сделавших проектно-исследовательскую деятельность одним из приоритетных направлений. Назовем лишь некоторые из них: самостоятельно интерес к исследовательской и экспериментальной работе проявляют очень немногие учащиеся, в то время как высокий уровень самоорганизации самоуправления, саморегуляции и стремления к самообразованию должен быть сформирован у каждого из обучающихся; далеко не каждый педагог готов к такому непростому виду деятельности, как руководство исследовательской работой учащихся, тогда как школьник должен иметь право выбрать для своего исследования любую интересную ему область знания; у большинства учащихся довольно слабо развиты умения самостоятельно планировать собственную деятельность, эффективно организовывать процесс получения знаний или освоения какого-либо вида деятельности; достаточно сильна зависимость школьников от мнения учителя, а это довольно часто приводит к тому, что учащемуся трудно принять какое-либо управленческое решение самостоятельно, не дожидаясь одобрения педагога.

Для решения обозначенных проблем в гимназии ведется работа по созданию целостной системы формирования проектной и исследовательской культуры старшеклассников, призванной содействовать как обеспечению высокого уровня самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, так и развитию культуры их самоорганизации.

Одним из основных элементов данной системы должно стать научное общество учащихся гимназии. Данное общество было создано по инициативе гимназистов, как организационный проект на форуме «Зеленой корпорации» Детского проектного движения города Москвы. В настоящее время научное общество учащихся включает в себя пять секций: физико-математическую, филологическую, лингвистическую, естественнонаучную и секцию музейной педагогики. Руководителями секций являются молодые педагоги, имеющие опыт как успешного руководства исследовательскими работами учащихся, так и собственной научно-исследовательской деятельности.

Основной идеей, заложенной в основу организации научного общества, является идея создания детско-взрослого коллектива единомышленников, занимающихся экспериментальной, проектной деятельностью, имеющих общие интересы, заинтересованных в изучении окружающего мира. Учителя - руководители работ учащихся и педагоги - руководители секций должны быть для гимназистов партнерами в совместной работе, а не выступать «истиной в последней инстанции, вершителями судеб, не склонными видеть в учениках субъектов их собственной деятельности» [1, с.7].

Работа секций организована таким образом, что учителя являются для гимназистов старшими товарищами, соратниками, наставниками. Это помогает созданию среды сотрудничества, позволяет формировать и развивать у учащихся умения самостоятельно планировать и осуществлять учебную и учебно-исследовательскую деятельность. Принимая участие в планировании и организации мероприятий научного общества, ребята развивают свои организаторские, управленческие умения.

Особое направление деятельности – это, конечно, работа с педагогами. Руководство учебно-познавательной, проектной и исследовательской деятельностью учащихся – очень сложный и трудоемкий процесс. Для того чтобы обеспечить учащимся возможность выбора любого, интересного ему, направления исследования, необходимо привлечение большинства педагогов к руководству ученическими работами. Курсы повышения квалификации, которые можно пройти как очно, так и дистанционно позволяют получить теоретическую подготовку в данном направлении, однако, проблемы, с которыми учителя сталкиваются в процессе руководства исследовательской или проектной работой учащихся, необходимо решать «на месте». Для этого создана система методической поддержки педагогов, включающая в себя разработанные нормативные документы, касающиеся организации исследовательской деятельности учащихся в гимназии, справочные и методические пособия для учителя, библиотеку научно-методической литературы, систему специальных семинаров и консультаций для педагогов по разнообразным вопросам руководства проектными и исследовательскими работами учащихся. Педагогические советы, семинары, консультации и круглые столы, которые посвящаются вопросам организации проектной и исследовательской деятельностью гимназистов оказываются полезны не только для «новичков» в данном виде деятельности, но и для тех учителей, которые довольно длительное время

успешно осуществляют руководство работами учащихся. Такой обмен опытом позволяет находить новые формы и методы организации деятельности учащихся в процессе осуществления учебного исследования или при работе над проектом.

Формирование системы развития интереса к поисковой, исследовательской деятельности у большинства учащихся осуществляется поэтапно: сначала в игровой форме и через привлечение пятиклассников и шестиклассников к выполнению микроисследований в рамках отдельных уроков, а также посредством участия в научно-практических конференциях, но не в качестве пассивного слушателя, а как активного и значимого участника.

Силами научного общества учащихся организуются фестивали и конференции, цель которых - знакомить гимназистов с научными открытиями современности, жизнью и деятельностью ученых, интересными фактами из истории науки. К подготовке и проведению этих мероприятий привлекаются, как правило, и многие из тех ребят, кто считает, что еще не готов к самостоятельной исследовательской деятельности. Выполняя свою часть общей работы в ходе подготовки к выступлению, такие учащиеся получают необходимые навыки работы с информацией, которые затем будут развиваться в процессе осуществления ими самостоятельных учебных исследований или проектов.

Организация и проведение интеллектуально-развлекательных игр для учащихся начальных школ района Митино «Новогоднее путешествие» и «Полет в космос» позволяет не только подготовить для четвероклассников интересные и занимательные задания, но и дает возможность учащимся гимназии попробовать свои силы в роли, как режиссера, так и ведущего интеллектуального конкурса. Для подготовки «станции» в такой игре гимназистам приходится подготовить минипроект, включающий в себя подбор и анализ информации из области науки или космической техники, подготовку выступления, проведение интерактивного представления для «четвероклашек».

Участвуя в работе «Дискуссионного клуба» научного общества, ребята учатся выступать перед критически настроенной аудиторией, спорить, доказывать и отстаивать свою точку зрения, высказывать критические замечания, принимать компромиссные решения. Это помогает формировать у гимназистов интерес к самостоятельному познанию мира, позволяет им понять «важность образования и самообразования для жизни и деятельности» [2, с. 5], служит инструментом формирования гражданской позиции.

Проводимая ежегодно научно-практическая конференция гимназии «Шаг в науку» - это возможность для гимназистов представить свои проектные и исследовательские работы, а также возможность для других учащихся гимназии не только стать зрителями, но и принять участие в работе «общественного жюри», оценить работы своих товарищей высказать свое мнение о конференции в целом. Это стало возможным благодаря разработанной в гимназии «Анкеты слушателя научно-практической конференции». Мнения

и пожелания зрителей обязательно доводятся до участников, а также учитываются при подготовке последующих конференций.

Важным элементом, обеспечивающим развитие культуры самоорганизации гимназистов в ходе осуществления проектной и исследовательской деятельности, является психолого-педагогическое сопровождение, осуществляемое в рамках деятельности специальных учебных курсов, элективных курсов и объединений дополнительного образования. Такими курсами являются курс риторики для учащихся 5 – 7 классов, курс «Азбука логичного мышления» для учащихся восьмого и девятого класса, и курс «Культура научного исследования» для старшеклассников. В рамках этих курсов происходит поэтапное формирование исследовательских компетенций, что позволяет в итоге подготовить большинство учащихся гимназии к осуществлению самостоятельных исследований в процессе обучения в вузах и в дальнейшей жизни.

Поэтапное вовлечение учащихся гимназии в деятельность научного общества позволяет к 7 классу сделать обязательным для всех гимназистов выполнение курсовой работы. Этой работой может быть реферат, исследование или проект, выполненные как индивидуально, так и в группе. Сложность работы зависит от индивидуальных способностей и интересов учащихся, но все курсовые работы должны удовлетворять определенным требованиям, регламентированным «Положением о курсовой работе». Эти требования максимально приближены к требованиям, предъявляемым к исследовательским работам современного типа. Система педагогической поддержки, разработанные нормативные и справочные документы, открытость критериев оценки позволяют гимназистам успешно справиться с работой.

Таким образом, выстраивание работы научного общества учащихся на принципах соуправления и сотрудничества педагогов и учащихся, вовлечение в осуществление проектной и исследовательской деятельности позволяет содействовать формированию у гимназистов познавательной активности, обеспечивает учащимся «овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться» [2, с. 6]. Играя различные роли в научном обществе, ребята приобретают умение работать в группе, развивают свои лидерские качества, получают навыки работы с литературой, овладевают методикой проведения экспериментов и обработки данных, учатся оформлять работы в соответствии с предъявляемыми требованиями, готовить выступления и презентации, делать доклады и сообщения, вести дискуссии. Эти умения необходимы человеку на любом этапе жизни, они необходимы, чтобы стать успешным, приносить пользу себе, своей семье, своей Родине.

Список литературы

1. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе. М.: Народное образование, 2008. 368 с.

2. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования. Проект 2010. [Электронный ресурс]. http://standart.edu.ru/

Влияние образовательной среды на развитие учебно-познавательной компетентности младшего школьника

***Соколова Анжелика Валентиновна, Теренина Елена Владимировна**, учителя начальных классов ГОУ гимназия № 1527, г. Москва, e-mail: sch1527@sinergi.ru*

Согласно «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» в стране происходит процесс оптимизации системы общего образования, в основу которого положен компетентностный подход. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся стало одним из методологических оснований для разработки новых государственных образовательных стандартов. Актуальность данного направления в развитии образовательного процесса отмечена и в городской программе «Столичное образование – 5» на 2009-2011 гг., где в качестве одной из задач намечено «внедрение технологий системно-деятельностного, компетентностно-ориентированного подхода в образовании для обеспечения формирования компетентностей современного человека».

В соответствии с требованиями государственного стандарта принята основная образовательная программа начального общего образования. Она определяет содержание и организацию учебного процесса на I ступени обучения и направлена на формирование общей культуры учащихся, духовно-нравственное, социальное и интеллектуальное развитие школьника, создание базы для самостоятельного освоения учебных дисциплин, обеспечивающей развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование.

Наряду с внедрением основной образовательной программы в настоящее время назрела необходимость создания новой, отвечающей современным требованиям, образовательной среды, обеспечивающей комплекс возможностей для саморазвития всех участников образовательного процесса, что является одной из задач развивающего образования.

Целесообразно определиться с самим понятием «образовательная среда». В общем смысле понятие «среда» подразумевает какую-либо совокупность условий и влияний, окружающих человека. Это природные и социальные факторы, которые прямо или косвенно влияют на жизнь и деятельность людей.

В методологическом плане важно понимать, что часто под понятиями «условия», «влияние», «факторы» подразумеваются воздействия «активной» среды на «пассивный» объект. Однако человек имеет возможность самостоятельно регулировать свою жизненную среду и тем самым активно влиять на неё, т.е. взаимодействовать с ней. Чем полнее индивидуум использует возможности среды, тем успешнее осуществляется его активное саморазвитие. Таким образом, человек одновременно является и продуктом, и создателем своего окружения, оказывая на него определённое влияние своим отношением и действиями.

Поэтому важно создать такую общественную среду, чтобы межчеловеческие отношения могли складываться в отношения сотрудничества, взаимной терпимости, заботы и поддержки. Под «образовательной средой» понимается естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение

ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ребёнка, а также возможности для развития личности, содержащиеся в социуме и пространстве.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. При этом констатируется, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили «эффективную школу».

Образовательную (школьную) среду можно представить в виде совокупности и взаимодействия следующих структурных блоков: материальное окружение, человеческий фактор, дидактический компонент. К материальному окружению относятся школьные здания и сооружения, размер классных и иных помещений, оборудование учебного процесса техническими средствами, состояние прилегающей к школе территории и т.п. Влияние человеческого фактора проявляется через количественный состав учащихся, распределение статусов и ролей среди участников учебного процесса; национальные и половозрастные особенности учащихся и учителей и т.п. В составе дидактического компонента можно выделить: формы организации обучения, стиль преподавания и методы контроля, содержание программ и учебников и т.п. Очевидно, что главной задачей школы является формирование такой образовательной среды, в которой ученики будут чувствовать себя комфортно и уверенно.

Для развития учебно-познавательной компетентности учащихся и погружения детей в учебно-управленческую среду учителя нашей гимназии с 2009 г. принимают участие в работе городской экспериментальной площадки «Учебно-методическое и управленческое сопровождение компетентностно-ориентированного образования» (научный руководитель С.Г. Воровщиков) Одним из приёмов формирования учебно-логических умений учащихся начальных классов являются «логические пятиминутки».

В представленных ниже примерах практических упражнений прослеживается влияние и взаимодействие как человеческого фактора, так и дидактического компонента.

Детально описывать предлагаемый комплекс специальных занятий по развитию у детей универсальных учебных действий в данной статье нецелесообразно, т.к. этот материал нашёл отражение в книгах под редакцией С.Г. Воровщикова «Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников» и «Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся» [1; 2]. В этих книгах отмечается: «Логические пятиминутки могут стать эффективным средством целенаправленного формирования учебно-логических умений учащихся как одного из приоритетных компонентов учебно-познавательной компетентности. Ежедневно проводимые «пятиминутки» могут выступать в роли своеобразного интеллектуального тренажёра учащихся начальной школы. «Логические пятиминутки», как малая форма работы

организации процесса обучения, позволяют учителю гибко развёртывать содержание работы с учащимися, не изменяя учебный план, не увеличивая нагрузку на детей. Несомненным достоинством данной формы развития учебно-логических умений является то, что «пятиминутки» не требуют разработки и последующего легитимного утверждения учебной программы, формирования объёмного учебно-методического комплекса» [2, с. 128]. Их можно проводить на любых уроках по любой программе.

Далее предлагается на конкретных примерах рассмотреть, какие возможности реализуются с внедрением элементов проектной деятельности учащихся в образовательную среду с целью формирования и развития учебно-познавательной компетенции. С помощью предложенных «логических пятиминуток» ведётся работа по формированию как учебно-логических умений (таких, как анализ и синтез, временные отношения компонентов объекта, дедуктивное обобщение), так и учебно-управленческих умений (понимание и коллективное выполнение учебной задачи, последовательности действий, сравнение полученных результатов с учебной задачей, осуществление самоконтроля и взаимоконтроля). Это достигается использование форм работы в малых группах, где одним из условий успеха, по мнению Я.Корчака, является «отсутствие авторитарного лидера, который навязывает другим свою точку зрения». В этом случае «формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков». Таким образом, на материале уроков формируются надпредметные учебные умения, в том числе коммуникативные.

«Логическая пятиминутка» № 1 (тренинговая)

Цель: Способствовать овладению умением **3.1.2.** Определять ***аспект анализа и синтеза***, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта.

Ребята, вспомните, что такое объект? ***Объект*** – это общее название любого предмета, явления или процесса, который мы изучаем.

Не случайно перед началом урока я разделила вас на 5 групп. Сегодня на «пятиминутке» мы проанализируем *солнце* с разных точек зрения, т.е. в соответствии с установленным аспектом. В данном случае с позиции людей разных профессий.

Первая группа выступит в роли писателя или поэта, *вторая группа* – в роли агронома или фермера, *третья группа* – в роли астронома, *четвертая группа* – в роли рыболова, ну а *пятая группа* – в роли врача.

Задание: описать солнце с точки зрения своей профессии (Даётся 2 минуты на обсуждение). Итак, что получилось у каждой группы?

Первая группа. Мы анализировали задачу как писатели. Сначала определили, что писатели описывают объекты, восторгаясь ими. Вот, что у нас получилось. *Как прекрасно солнце! Его золотистые лучи пронизывают листву деревьев. К его свету и теплу тянутся и звери, и птицы, и жучки, и паучки. Какая красота кругом.*

Вторая группа. Мы проанализировали солнце как фермеры. Нас волновали два момента. Во-первых, какое время года сейчас; во-вторых, какая погода. Если засушливое лето, то наши саженцы или овощи могут погибнуть, так как лучи солнца высушат землю. Если весна или осень, или не очень жарко, то мы солнцу очень рады.

Третья группа. Мы рассматривали солнце как астрономы. Вот что получилось. *Солнце – это огромная раскалённая звезда, вокруг которой вращаются девять планет солнечной системы. Но в космосе много таких раскалённых звёзд. Солнце даёт тепло и свет нашей планете. Без него не было бы жизни на Земле.*

Четвертая группа. Мы – рыбаки, и знаем, что ловить рыбу надо только рано утром, пока солнышко греет не слишком сильно. А если вышли на рыбалку днём, то надо найти тенистое место.

Пятая группа. Мы проанализировали солнце как врачи. Запомните! На солнце смотреть нельзя! В жаркий день без головного убора на солнце находиться нельзя! А если соблюдать правила безопасности, то солнце – это самый лучший друг и доктор. Загорайте, купайтесь и чаще гуляйте.

Молодцы!

Вывод: В зависимости от того, в каком аспекте мы будем рассматривать объект, мы можем определить его различные существенные признаки.

«Пятиминутка» составлена учителем ГОУ Гимназии № 1527 Соколовой Анжеликой Валентиновной

«Логическая пятиминутка» № 2 (тренинговая)

Цель. Способствовать овладению функциональными знаниями умения **3.1.6.** Определять ***временные отношения*** компонентов объекта, т.е. устанавливать связи, порождённые существованием компонентов один после другого.

Использован материал учебника «Русский язык: 3 класс». Ч.1. (Иванов С.В., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И. и др.) – М.: Вентана-Граф, 2010. УМК «Начальная школа XXI века».

Ребята, откройте учебник и найдите упражнение, которое вы будете выполнять. Сегодня мы будем определять ***временные отношения*** компонентов объекта, т.е. устанавливать связи, порождённые существованием компонентов один после другого. Прочитайте задание к упражнению: *Прочитай текст. Найди предложение, которое должно стоять на первом месте. Объясни, почему именно это предложение должно начинать текст.*

Какие знания вам могут потребоваться, чтобы выполнить задание? Правильно, нужно знать, что такое «текст». Мы знаем, что текст состоит из предложений, которые связаны друг с другом по смыслу.

Это задание для работы в парах. Вы обсудите выполнение задания друг с другом. Затем мы обсудим результаты выполнения задания вместе.

Это всем известно. Но приглядись, как ведут себя собаки при встрече. У одной хвост высоко поднят и лишь чуть-чуть ходит из стороны в сторону. Это значит: «Я сильнее тебя, но я ничего плохого тебе не желаю». Собака виляет хвостом – значит радуется. А у другой собаки хвост опущен или под-

жат, этим она как бы говорит: «Ты – сильнее, ты главный, я подчиняюсь». Но вот встретились незнакомые собаки примерно равной силы. Хвосты у них лишь слегка приподняты. Это знак насторожённости, предупреждения.

Дети начинают работу в парах.

Проверим, что получилось (Одна из малых групп предлагает свой вариант исправления текста, остальные осуществляют взаимопроверку, уточняют и аргументируют ответ).

Это всем известно. Текст не может начинаться с этого предложения, т.к. не определено, что именно всем известно. Нужно найти предложение, в котором сообщается какой-либо общеизвестный факт.

Собака виляет хвостом – значит радуется. Это предложение содержит общеизвестную информацию. Кроме этого, оно находилось в середине текста и нарушало связь остальных предложений друг с другом.

Значит, исправленный вариант текста выглядит так: *Собака виляет хвостом – значит радуется. Это всем известно. Но приглядись, как ведут себя собаки при встрече. У одной хвост высоко поднят и лишь чуть-чуть ходит из стороны в сторону. Это значит: «Я сильнее тебя, но я ничего плохого тебе не желаю». А у другой собаки хвост опущен или поджат, этим она как бы говорит: «Ты – сильнее, ты главный, я подчиняюсь». Но вот встретились незнакомые собаки примерно равной силы. Хвосты у них лишь слегка приподняты. Это знак насторожённости, предупреждения.*

Вывод: Мы определили ***временные отношения*** компонентов объекта, т.е. установили связи, порождённые существованием компонентов один после другого. Вы верно определили временные отношения компонентов объекта.

«Пятиминутка» составлена учителем ГОУ Гимназии № 1527 Терениной Еленой Владимировной.

Список литературы

1. Воровщиков, С.Г Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников/ С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, Г.П. Каюда, Н.В. Гладик и др.: 2 изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 288 с.

2. Воровщиков, С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И.Шамова, М.М.Новожилова,Е.В.Орлова и др.:2-е изд.–М.:«5 за знания»,2010.– 402 с.

12 раздел. РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ОПЫТ РАБОТЫ

Профессиональная подготовка специалистов и педагогов к здоровьесберегающей деятельности в школе

***Шклярова Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, г. Москва , email: flint_elena@mail.ru,*

***Щипкова Татьяна Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, директор ГОУ ЦО № 1240,г. Москва , email: shchipkova@mail.ru*

Академик Н.А. Агаджанян, один из основоположников экологии человека, космической и адаптационной антропологии, анализируя экологическую

ситуацию на рубеже XX и XXI веков, подчеркивал: «Успешное решение глобальных проблем, касающихся здоровья человека и судьбы мировой цивилизации, во многом будет зависеть не только от новых научных открытий, но и от уровня морально-нравственной атмосферы современного общества, глубокого осознания и освоения человечеством новых парадигм»[1]. Понимание здоровья как универсальной ценности отражает нравственную зрелость человека.

В ходе создания и развития здоровьесберегающей среды, эффективность и результативность данного процесса во многом определяется уровнем профессионализма специалистов и сотрудников образовательного учреждения. В квалификационных характеристиках работников образования изначально заложено такое важное условие профессиональной деятельности, как обеспечение сохранности здоровья учащихся в образовательном процессе. В силу различных объективных обстоятельств и индивидуальных причин – возраст педагога, определенный консерватизм в «расстановке приоритетов образовательной деятельности» (когда нередко здоровье «теряет» приоритетные позиции в работе учителя), большая загруженность, физическая и эмоциональная усталость и т.п. – даже самые важные педагогические компетентности – методологические, психолого-педагогические входят в фазу некоторого застоя в своем развитии. Многие педагоги снижают профессиональную мобильность, уменьшается их жизнеспособность [2].

С акмеологических позиций жизнеспособность личности характеризуется как социально и психологически обусловленный этап развития, который традиционно связывается с обретением человеком свойств самостоятельности и самодостаточности (А.А. Ярулов). П.И. Третьяков характеризует профессиональную жизнеспособность (витагенность) как особое состояние человека, его жизненный и профессиональный опыт, который обеспечивает личностную ситуационную адаптацию к социуму [4]. Профессиональная жизнеспособность педагога определяет его функциональную грамотность в принятии и реализации адекватных управленческих решений: есть проблема (в нашем случае состояние здоровья, образ жизни и культура здоровья учащихся), важно видеть её и правильно определить, сформулировать; есть признание и осознание проблемы (например, то, что факторы школьной среды, профессиональная деятельность учителя могут оказывать (и оказывают) негативное влияние на состояние и развитие здоровья учащихся, или успешность и поведение ученика напрямую зависят от действенной заботы учителя о его здоровье в учебном процессе); важно искать пути её решения (с учетом характера и уровня обострения проблемы, ресурсных возможностей образовательного процесса) [5].

Проявлением функциональной грамотности, подтверждающей профессиональную компетентность и жизнеспособность педагога, является его готовность и стремление правильно решать проблемы здоровьесбережения, а не искать объяснения, почему они не решаются или не могут быть решены. А.А. Леонтьев характеризует функциональную грамотность как способность

человека использовать приобретенные знания для решения жизненных задач. Ю.В. Кулюткин подчеркивает, что функциональная грамотность является первоначальной базой в развитии творческого потенциала личности, которая позволяет человеку реализовать себя в различных видах деятельности [3].

Основой решения проблем здоровьесбережения в образовании является повышение валеологической грамотности педагогов и сотрудников образовательных учреждений. Педагогика здоровьесбережения актуальна в отечественной системе образования уже более 20 лет, но до сих пор ученые, исследователи отмечают, что у значительной части педагогов системы общего образования недостаточен уровень компетентности в вопросах грамотной организации и развития здоровьесберегающей среды, низкий уровень культуры здоровья и ценностно-смысловой компетентности в реализации здоровьесберегающей деятельности.

Многие из наших слушателей понимают, но не всегда готовы принимать тот факт, что современный ребенок плохо вписывается в «традиционный общепедагогический стандарт» ученика: мотивированного, старательного, дисциплинированного, активного. У современных школьников появились другие интересы, потребности, ценности, переживания, страхи. Большинство из них хорошо владеет информационными коммуникативными технологиями, раскрепощено, не приемлет позицию откровенного давления со стороны взрослых. Поведение и поступки современного ребенка, выражение чувств, эмоций, личностной позиции не всегда понятны, и, нередко, если не шокируют, то обескураживают взрослых. Консерватизм педагогического общения, предъявляемых к ученику требований достаточно часто становится причиной эмоциональной нестабильности детей, проявлению и развитию стресса. Ученые и педагоги-практики отмечают рост тревожности современных детей и подростков, а это способствует снижению уровня их здоровья [5].

Все вышеизложенное учитывалось при разработке программ для дополнительного профессионального образования работников образования по вопросам здоровья в образовательных системах. Анализ основных компонентов функциональной грамотности в вопросах здоровьесбережения позволил определить содержания программ, в которых отражены: научные представления о здоровье, факторах здоровья, здоровом образе жизни; умения отслеживать и фиксировать позитивные и негативные изменения в состоянии собственного здоровья и здоровья окружающих; основы составления программы (плана) сохранения и развития индивидуального здоровья на основе модели «Я – здоровый человек»; основы разработки программ поддержки здоровья учащихся в условиях образовательного процесса; умения создавать и поддерживать экологически комфортную образовательную среду, отвечающую всем требованиям здоровьесбережения; способы организации и реализации деятельности по здоровьесбережению; здоровьесберегающие образовательные технологии (в том числе обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, которых относят к «группе особой заботы»); опыт реализации здоровьесберегающих принципов организации учебного занятия

(здоровьесберегающие технологии на уроке); основы формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся; здоровьесберегающая направленность в системе воспитания и дополнительного образования; работа с родителями, социальное партнерство и др.

Модульный принцип составления программ позволяет учитывать особенности аудитории, особенности развития образования и проводить повышение квалификации руководителей образовательных учреждений, методистов, резерва управления и педагогов учреждений дошкольного, школьного, начального и высшего профессионального образования. С 2005 по 2010 годы обучение по программам «Организация здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях» (на 144 и 72 ч., сост. Шклярова О.А.), «Управление развитием здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении» (на 144 и 72 ч., сост. Шклярова О.А., Щипкова Т.Ю.), «Психолого-педагогические основы управления развитием здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении» (72 ч., сост. Шклярова О.А., Борисова Л.А.), «Здоровьесберегающий подход в образовании»(16 часов, сост. Шклярова О.А.) и другие прошли 475 слушателей.

Наиболее продуктивным в последние годы для многих образовательных учреждений г. Москвы становится постоянное сотрудничество с кафедрой управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ в режиме экспериментальной работы. Практически все руководители школы прошли или проходят профессиональную переподготовку на факультете, а учителя и сотрудники школы курсы повышения квалификации. Опыт показывает, корпоративное обучение позволяет за достаточно короткое время достичь оптимальной слаженности в работе педагогического коллектива и не только по здоровьесбережению, но и в инновационной и экспериментальной работе педагогов, в развитии системы управления качеством образовательного учреждения. Многолетние контакты с сотрудниками кафедры управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ развиваются по следующим направлениям: научно-методическое обеспечение и сопровождение образовательного процесса в целом; проведение научно-практических конференций, круглых столов, семинаров; оказание помощи при разработке и экспертизе концептуальных и программных документов, определяющих стратегию развития учреждений образования. Организация курсовой подготовки, научно-методические консультации и семинары помогли многим школам г. Москвы (ГОУ ЦО № № 1240, «Школа здоровья» № 1099 «Ярославский», ГОУ СОШ №№ 5, 50, 59, 110, 198, 354, 535, 898, 1203, 1945 и др.) существенно поднять теоретико-методологический и технологический уровни педагогов по реализации здоровьесберегающего направления в образовательном процессе. Однако следует отметить, что одной из часто возникающих проблем в работе со слушателями является преодоление консерватизма, настороженного отношения к нововведениям, здоровьесберегающим инновациям, что на определенном этапе становится приоритетной задачей. Достичь желаемого эффекта – сознательной и грамотно выстроенной работы по сохранению

и укреплению здоровья школьников в образовательном процессе – помогают активные формы работы: семинары, деловые игры, тренинги, проектные разработки и др.

Для развития профессионально грамотного отношения к проблеме сохранения здоровья учащихся важно наличие системы мер по повышению мотивации педагогов, как содержательный компонент учебных занятий. Она включает: обучение педагогов приемам самоанализа, целеполагания и планирования; оказание эмоциональной, моральной поддержки, стимулирование как внешних, так и внутренних стремлений педагогов; выстраивание модели социального партнерства с коллегами, со специалистами и учеными, занимающимися проблемами здоровья школьников, в основе которого – творческое сотрудничество, способствующее взаимообогащению; обучение основам создания комфортных условий для работы, где особое внимание уделяется реализации принципов здоровьесбережения, профессиональному здоровью, деятельной заботе о развитии культуры здоровья.

Мы уже отмечали, что эффективным средством повышения здоровьесберегающей компетентности педагогов является экспериментальная и инновационная работа. При грамотной организации и поэтапном включении в экспериментальную, исследовательскую деятельность для значительной части слушателей она становится естественной потребностью, возможностью профессионального самовыражения. Работа в режиме эксперимента, внедрение инновации побуждает педагога учиться, овладевать новыми теоретическими знаниями, посещать семинары, практикумы, мастер-классы, а значит, развивать и практические навыки. Грамотная теоретическая подготовка, овладение новыми практическими навыками способствуют выработке таких важных качеств, как гибкость и мобильность, умение своевременно реагировать на изменения школьной среды, принимать и применять на практике современные педагогические идеи. Именно поэтому мы рекомендуем руководителям учреждений образования поддерживать инициативные работы педагогов. Актуально в этой связи суждение А. Дистервега: «Без стремления к научной работе учитель … попадает во власть трёх демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается».

Важно, чтобы здоровьесберегающий компонент стал неотъемлемой частью профессиональной и личностной позиции самого педагога – передать можно только то, чем хорошо владеешь сам. Ни одна даже очень хороша курсовая подготовка, ни вся система дополнительного профессионального образования не может обеспечить устойчивого развития профессиональной квалификации работников образования без постоянных усилий руководителей и работников образования.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А. Духовно-нравственное здоровье и перспективы мировой цивилизации в XXI столетии. – М.: Российский университет дружбы народов, 2001. – 46 с.

2. Банщикова Т.Н., Путеева С.В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом. – Электронный ресурс http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/14

3. Кулюткин Ю.Н. Функциональная грамотность, обученность и творческий потенциал личности // Проблемы функциональной грамотности взрослых. – СПб., 1993. – 145 с.

4. Третьяков П.И. Профессиональная жизнеспособность и компетенции педагогов-руководителей как показатели качества образования. // Педагогическое образование и наука. 2004. – № 2. – С. 23-27.

5. Шамова Т. И. Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе на ресурсной основе: Сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. (25 января 2007 г.) – М.: УЦ «Перспектива», 2007 – 129с.

Здоровьесберегающее образование в личностно-ориентированных школах

***Вирабова Анна Рафаиловна**, доктор медицинских наук,профессор Кафедры гигиены детей и подростков Педиатрического факультета Первого Московского Государственного Медицинского Университета им.И.М.Сеченова, директор Центра образования «Школа Здоровья «САМСОН», г. Москва, e-mail: info@samson-corp.ru*

В Послании Федеральному Собранию РФ 05.11.2008 Президент России Д.А.Медведев говорил о том, что именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Дети проводят в школе значительную часть дня, и заниматься их здоровьем должны, в том числе, и педагоги.

Консолидация профессиональных интересов медиков, педагогов и психологов ввиду необходимости укрепления здоровья учащихся, и реализация здоровьесберегающей направленности проводимой модернизации школьного образования в России дают возможность одновременно решать задачи образования и здравоохранения детского населения страны.

Нами обоснованы гигиенические принципы персонализации обучения в условиях современной общеобразовательной школы с оценкой основных тенденций изменения функционального состояния организма и здоровья детей в процессе здоровьесберегающего личностно-ориентированного обучения.

Анализируемый педагогический процесс обеспечивает персонализированный подход к учащимся с учетом личностных возможностей и ведущих каналов восприятия информации, с выбором педагогических технологий, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения учеников.

Медицинское обеспечение включает: ежегодный диспансерный осмотр всех детей 7-ю узкими специалистами, клинико-лабораторное обследование; профилактику простудных и вирусных заболеваний; фитопрофилактику и фитотерапию; витаминопрофилактику; лечебный массаж; санацию полости рта; диетическое питание (по медицинским показаниям); физиотерапевтические процедуры; формирование мотивации к здоровому образу жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса обеспечивает создание эмоционального комфорта и условий для самовыражения, самосознания и саморазвития каждого учащегося; гуманизацию школьных отношений, выстраивание гармоничных взаимоотношений между детьми, педагогами и родителями.

Здоровьесберегающие педагогические технологии личностно-ориентированного обучения позволяют обеспечить высокий уровень

работоспособности детей, с положительной динамикой к концу учебного года, увеличением скорости и качества выполнения корректурных тестов, с тенденцией к улучшению качественных показателей умственной работоспособности.

Результат определения свободного кортизола указывал на высокую степень адаптации учеников к образовательным нагрузкам.

Личностно-ориентированное обучение ведет к меньшему количеству детей с повышенным уровнем невротизма, что объясняется психологически комфортным микроклиматом в коллективе, учетом индивидуальных познавательных особенностей, отказом от авторитарного стиля в общении с учениками.

Саногенетический мониторинг выявил преобладание доли детей со сбалансированным и достаточным уровнем функционирования сердечно-сосудистой, дыхательной систем, обменных процессов, отсутствие детей, имеющих оценку «функционального напряжения» в состоянии миокарда, вариабельности сердечного ритма, АД и психомоторной координированности.

Исследовав корреляционные зависимости параметров саногенетического статуса и психолого-физиологического состояния детей (по цветовому тесту Люшера), выявлена корреляционная связь между полом и вегетативным коэффициентом, характеризующим работоспособность ребенка. Проведенное комплексное исследование показало выраженный здоровьесберегающий эффект системы личностно-ориентированного образования. Определены низкие уровни острой заболеваемости и обострений хронических болезней, что свидетельствует о хорошем состоянии иммунной системы учеников школы «Самсон». Обращает на себя внимание, что дети часто и длительно болеющие отсутствуют. Сформулированы гигиенические требования к устройству, содержанию и организации режима работы школы полного дня, реализующей личностно-ориентированный здоровьесберегающий образовательный процесс. Разработаны новые алгоритмы деятельности медико-психолого-педагогической службы сопровождения учеников личностно-ориентированной школы с использованием методико-практического пособия «Карта психологического обследования учащихся». Внедрена новая здоровьесберегающая педагогическая технология в области физической культуры «Единый спортивный час» (5 часов физкультуры в неделю), реализующая рекомендации Всемирной Организации Здравоохранения по двигательной активности (интеллектуальная собственность и разработка школы «Самсон»).

Изучив проблемы адаптации организма ребенка к условиям персонализации обучения, отражена его «физиологическая стоимость» и «цена адаптации» на системном и организменном уровнях, а также по комплексной оценке состояния здоровья учащихся.

Задача здоровьесберегающей личностно-ориентированной общеобразовательной школы – формирование физически, социально и нравственно здоровой личности, интеллектуальной, гуманной, интеллигентной и воспитанной, умеющей аналитически мыслить, уметь справляться с проблемами современного Мира. Если школа выполнит поставленные перед ней социальные задачи, наше

Российское общество будет физически и нравственно здоровым, процветающим и перспективным.

Список литературы

1. *Кучма В.Р.* Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий. – М.: Изд-во НЦЗД РАМН. - 2001. - 376 с.
2. *Кучма В.Р.* К вопросу оценки рисков влияния факторов окружающей среды на здоровье в гигиене детей и подростков // Здоровье населения и среда обитания. - 2002. - № 2. -С. 11-14.
3. *Кучма В.Р.* Оценка физического развития детей и подростков в гигиенической диагностике системы «Здоровье населения – среда обитания». – М.: Издательство ГУ НЦЗД РАМН, 2003. – 316 с.
4. *Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Павлович К.Э.* Подросток: Физиолого-гигиенические и психологические основы обучения и воспитания. –М.:МИОО,2004.– 280 с.
5. *Куинджи Н.Н.* Валеология: пути формирования здоровья школьников. - М.– 2000.– 138 с.
6. *Макарова А.Ю.* Физиолого-гигиеническая характеристика влияния современных форм и методов обучения и воспитания на состояние здоровья учащихся 1-4 классов: Автореф. дис. … канд.мед.наук. – Москва, 2001. – 24 с.
7. Сборник нормативно-методических документов по оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков. - М.: «Издательство ООО «Инсвязьиздат», 2002.
8. *Степанова М.И.* Гигиенические основы организации начального обучения детей в современной школе. Автореф. дисс. на соискание ученой степени д.м.н.–М.,2003.– 48 с.
9. *Шамова Т.И., Давыденко Т.М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Педагогический поиск, 2001.
10. *Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Рогачева Н.А.* Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. - Архангельск: Изд-во Поморского педуниверситета, 2001.

Здоровьесберегающая компетентность субъектов образовательного процесса школы

***Якушина Ольга Александровна**, Почетный работник общего образования РФ, Отличник народного просвещения, директор, e-mail: oldemina@bk.ru,*

***Шелкова Анна Александровна**, заместитель директора по УВР, e-mail: anna_enigma@mail.ru,*

***Джанаева Виктория Владимировна**, кандидат филологических наук, учитель английского языка, ГОУ СОШ «Школа здоровья» №898 имени генерала И.Д. Стаценко, г. Москва, e-mail: vika-dzha@list.ru*

Современное образование требует создания в образовательном учреждении условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркнуто: «…сохранение, укрепление физического, психического здоровья детей – дело не только семьи, но и педагогов… Школа – это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы» (http://mon.gov.ru/). Школа сегодня четко представляет, что здоровье в широком смысле этого слова выступает как цель образования, а обеспечение здоровья учеников и учителей, формирование здорового образа жизни и культуры здоровья, пропаганда здоровья в семьях и в обществе в целом – приоритетные направления работы. Такая школа требует компетентности всех субъектов образовательного процесса в вопросах

здоровьесбережении: педагогов, обучающихся и их родителей. Так как сегодня важной задачей школы является создание именно такого эффективно действующего союза в решении актуальных проблем реформирования отечественного образования.

Сбережение здоровья субъектов образовательного процесса обеспечивается в первую очередь целенаправленной деятельностью управленцев и педагогов по созданию определенного качества образовательной среды. Их компетентность в данном вопросе чрезвычайно важна и обеспечивается в процессе развития валеологической культуры, прежде всего педагогов, что способствует формированию данной культуры у своих воспитанников. От компетентности педагогов зависит не только качество профессиональной деятельности, но и профессиональное долголетие учителя, а также сохранность здоровья учащихся (Шамова Т.И., Шклярова О.А., Щербо И.Н. и др.). В учебный план нашей школы внесены дополнения, обеспечивающие развитие валеологической культуры учащихся: введен 1 час предмета ЗОЖ (Здоровый образ жизни) для учащихся с 5 по 11 классы (разработана учителем химии и биологии С.И. Демьяновым, утверждена МИОО); введен дополнительный час предмета физической культуры. Для поддержания необходимого уровня валеологической грамотности всех субъектов образовательного процесса школы, специалистами читаются лекции, проводятся круглые столы и семинары по здоровому образу жизни по следующим темам: «Рациональное питание»; «Гигиена от Procter and Gamble»; «Уход за кожей лица в подростковом периоде»; «Иммунитет на страже здоровья»; «Ответственное загорание»; «Вредные привычки. Их влияние на организм человека»; «Современные технологии укрепления и восстановления профессионального здоровья учителя»; «Х.Р. Кларк – паразиты, поллютанты и антипаразитарная терапия»; «Жизнь в большом городе и развитие психосоматических заболеваний»; «Методы оценки экологических, бытовых и техногенных нагрузок»; «Светомузыкальные компьютерные программы психофизиологической разгрузки и поддержки»; «Психологические техники снятия утомления и стресса»; «Психофизиологические особенности развития детей 10-12 лет»; «Девиантное поведение подростков»; «Успех семейного воспитания. Стили воспитания»; «Тревожность»; «Конфликт в подростковой среде».

Немаловажным является обмен опытом по здоровьесбережению между педагогами разных школ. Педагоги нашей школы участвуют: во внутришкольных мероприятиях по здоровьесбережению – открытые классные часы по здоровью, круглые столы, мастер-классы; посещают внешкольные семинары, педагогические чтения, открытые уроки; принимают участие в конкурсах, например «Здоровье в имидже современного педагога» и т.п.; поддерживают инициативы учащихся в организации конкурсов «Лучший уголок здоровья», агитбригад «Веселее подтянись - со здоровьем подружись!», эмблем класса «Здорово быть здоровым!»; проектных работ: «Я выбираю здоровье!» и др.; готовят учащихся к спартакиадам, спортивным

соревнованиям, в фестивалям – «Фитнес-праздник для детей и родителей», «Мы за здоровое питание!», в городской программе "НЕ КУ.RU".

Обычно наиболее активными участниками являются учащиеся 5-7 классов. Ежегодно в школе проводится месячник здоровья. В апреле организуются разноплановые мероприятия, посвященные здоровому образу жизни. Развитию здоровьесберегающей компетентности всех субъектов образовательного процесса школы также способствует система оздоровительных мероприятий: организованы лечебно-оздоровительные занятия в тренажерном зале, занятия по системе «Пилатес с легким оборудованием», «Шейпинг», «Степ-аэробика», ЛФК, посещение педагогами и обучающимися школы бассейна. Предоставлена возможность педагогам, обучающимся и родителям посещать занятия школьной танцевальной студии, спортивные секции и кружки. Проводится профилактическая работа: массаж (массаж стоп, спины, логопедический, механический, с использованием кровати Happy Dream); диспансеризация в поликлиниках; диагностика функционального состояния по методу Р. Фолля (ранняя диагностика предпатологических нарушений, выявление скрытых инфекций и определение их влияния на иммунную реактивность организма человека, индивидуальный подбор гомеопатических средств); диагностика по программе «Омега-М» (диагностика состояния позвоночника, коррекция позвоночника и высвобождение от защемления сосудов и спинномозговых нервов, восстановление биоритмов головного мозга); скрининг-диагностика зрения; прием кислородных коктейлей; ЛФК для детей, имеющих проблемы с речью. Работают кинезилог, физиологом, стоматолог, семейный психолог.

Динамика компетентности в области здоровьесбережения всех субъектов образовательного процесса отслеживается с помощью анкетирования. Разработаны и постоянно обновляются анкеты для педагогов, обучающихся и родителей. Так анкетирование педагогов показало: 45 % стремятся вести здоровый образ жизни; 38 % уделяют целенаправленное внимание своему здоровью; 17% тревожатся, но занимаются здоровьем только в случае болезни. Большинство педагогов нашей школы, несмотря на всю занятость, находят время для принятия мер по улучшению и поддержанию своего здоровья (посещают бассейн, посещают в школе занятия по системе Пилатес, по шейпингу, по фитнесу, не курят). Все педагоги отмечают важность учета здоровья. По их мнению, хорошее здоровье субъектов образовательного процесса, в первую очередь психическое, непосредственно влияет на сам процесс и качество образования. Только здоровый физически и психически педагог может в полной мере отвечать за качество образовательного процесса. Желание детей и педагогов идти в школу, заниматься своим здоровьем – показатель благоприятного психологического климата в школе. Таким образом, рост уровня здоровьесберегающей компетентности всех субъектов образовательного процесса является показателем правильного инновационного пути развития нашей школы, а также и самого процесса реформирования отечественного образования.

Школы здоровья как фактор опережающего развития образовательных учреждений

***Щербо Ирина Николаевна**, кандидат педагогических наук, директор ГОУ ЦО «Школа здоровья» № 1071, доцент кафедры управления образовательными системами МПГУ, г. Москва*

Говоря о кризисном состоянии образования, идет его оценка с позиции ответа школы на быстроменяющиеся потребности общества. Поэтому образование должно быть ориентировано на перспективные запросы общества. Следовательно, отвечать характеру опережающего образования. В динамично меняющейся социальной обстановке управление образовательным процессом должно носить опережающий, превентивный характер. Управляющая система не должна дистанцироваться от образовательной системы. В этих условиях управление становится системообразующим фактором дальнейшего развития.

Наблюдая за опытом управленческой деятельности коллег – директорского корпуса столицы – мы видим, как интуитивно образовательные учреждения, стратегически нацеленные на модернизацию, стремятся реализовать принцип дуализма, и ориентируются в своем управлении с одной стороны на устойчивость функционирования ОУ, с другой на его развитие, которое бы было ответом темпам и ценностям социального развития общества. С этой точки зрения термин «модернизация», на наш взгляд, является не самым удачным, поскольку он со школьных лет воспринимается нами с позиции «догнать!», тогда, как сегодня ставится задача: «Быть впереди!». И именно сфера образования должна быть впереди, так как именно она обслуживает потребности других общественных, производственных, экономических сфер государства.

Однако, напоминание Президента РФ Д. Медведев о том, что «…мы уже откатились с передовых позиций. И это становится самой серьёзной угрозой нашей конкурентоспособности», указывает и на наличие острой проблемы, и на значимость образования для государства и общества». На наш взгляд, стоило бы труженику-учителелю объяснить, что кризис образования должно рассматривать не как «откат», а как недостаточное соответствие темпам общественного развития и новым ценностям времени. Этот взгляд на существующее состояние дел помог бы выстроить конструктивные задачи современного педагога – готовность не только транслировать знания и основы культуры от одного поколения к следующему, а умение генерировать опережающие знание. А сам кризис не рассматривать как отрицательный результат деятельности. Известный русский социолог Н. Я. Данилевский выделил закономерность общественного развития: зарождение, развитие, расцвет, упадок. Процессы в наших организациях не только подвержены этому диалектическому порядку, но и сохраняют его логику на каждом этапе преобразования. Упадок – завершающий этап пути развития, фаза кризиса, которого мы все боимся. Но по этой же, указанной выше закономерности, можно рассматривать кризис как фазу начала нового витка развития. На наш взгляд следует бояться состояния стагнации в точке кризиса. Опасно

затягивание периода выхода из состояния кризиса. П.И. Третьяков отмечает, что «временные стрессы необходимы для формирования устойчивости к различным переменам». Вот именно – временные.

В современной теории и практики менеджмента принято считать опережающее управление антикризисным управлением. Для себя мы определяем опережающее управление, как управление, направленное на достижение цели, ориентированной на реализацию перспективных потребностей личности, общества, государства. Для осуществления опережающего управления требуется освоение адекватных стратегических и ресурсных, а так же проактивных (системных) подходов без которых не возможно становление школы здоровья, которая осуществляет поиск ресурсов качественного образования.

Сегодня, анализируя направления, выдвинутые президентской инициативой, видишь, что все они находят свои наработки в указанной модели образовательного учреждения. Школы здоровья включились в обновление содержания образования, корректировкой учебного плана за счет увеличения часов на внеурочные виды деятельности; усилением роли индивидуальных и групповых внеурочных занятий; углублением содержания предметных курсов, проблематикой теории Устойчивого развития. Подготовили почву для отработки нового поколения образовательных стандартов.

Годами, перекраивая школьное пространство, обозначили необходимую для школы нового поколения инфраструктуру. Так в школах появились реабилитационные модули, кабинеты психологической разгрузки, залы ЛФК, сенсорные комнаты, медицинские профилактические кабинеты, зоны динамической разгрузки, технологические центры. Закладывая партнерские отношения с социумом, расширили образовательное пространство, выходом за пределы школ. Школа здоровья – это практика развития и себя, и других. Еще недавно здоровьесберегающая среда нами рассматривалась лишь с позиции соответствия условий САНпиновским нормам. Решив эту задачу, они пошли дальше, акцентировав внимание на моделировании комфортной и безопасной среды физического развития подростков. Первые трибунки, парты Базарного мы заказывали народным умельцам. А сегодня потребности Школы здоровья активизировали развитие современной школьной индустрии, разработки которой стали стандартом для оснащения всех ОУ. Сегодня школы здоровья активно развивают здоровьесберегающую среду с позиции психолого-педагогической безопасности. А это вопросы взаимодействия. Главной фигурой в этом процессе остается – учитель. Учитель и как гуру, и как фактор риска здоровья учащегося.

«Новой школе – нового учителя» - лозунг времени. Учитель школы здоровья давно осознал себя учителем, работающим не только на будущее, но и с будущим! «Мы сделаем все, чтобы учитель стал уважаемой фигурой в обществе», – пообещал Президент страны. Однако, исторический опыт показывает, что эта задача не решается без готовности педагогического сообщества начать изменения самим с самих себя. А начать с самих себя – это

отличительная черта педагога Школы здоровья. Вот статистика только по нашему Центру образования: 100%-е овладение ИТ; более 16% педагогов получают второе высшее образование, 13% ведут научную работу в качестве кандидатов и соискателей; 27 педагогов прошли через профессиональные конкурсы и 32 участвовали в обобщении своего опыта в грантовых проектах страны.

Вот другой пример «начала с самих себя». Мы не смогли принять точку зрения, что существуют какие-то особенные здоровьесберегающие технологии. Наша позиция состоит в том, что любая технология в зависимости от того в каких она руках может, как помочь ребенку, так и навредить. Поэтому мы начали исследования через самоаудит и общественно-партнерскую экспертизу эффективности используемых технологий. Каждый понедельник, названный в коллективе «умным понедельником», мы рассматриваем одну, две технологии, говорим об их достоинствах, условиях применения и рисках. Работа завершается изданием методического альманаха, который имеет высокий спрос в других школах.

Взятое администрацией на вооружение опережающее управление позволяет направлять эту деятельность на решение критических точек современного образования. На одну из них указывает и президент: «Нужно уйти от усредненного подхода. К каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения». Не можем не согласиться, что практикой индивидуальный подход преимущественно осуществляется на основе возрастных особенностей. Сегодня Школы здоровья имеют полновесную информацию о ребенке. От былой недостаточности информации мы попали в ситуацию ее избыточности. Время потребовало систематизации информации, осмысления ее необходимости и достаточности; придания удобной формы, приближение к рабочему месту учителя. Работа над этой проблемой позволила перестроить информационное пространство – модифицирован единый информационный банк, который позволил осуществлять опережающее управление, легко и доступно взаимодействовать всем членам коллектива.

Школьный центр качества, созданный для оптимизации системы управления качеством образования, разработал и насытил содержанием информационные модули. И только при создании этих условий наступил момент прорыва. Педагоги начали строить образовательный процесс на основе принципов «барьерной педагогики», требующей знать, что должен преодолеть конкретный ученик, чтобы достичь образовательной цели. Учитель стал разрабатывать поурочные планы с учетом каналов восприятия учащихся, сложившейся мотивации подростка, уровнем надпредметных умений учеников. Начался процесс перехода от вариативности учителя к вариативности ученика. Ученик сам стал определять порог своей успешности. Задача Школ здоровья научить ребенка активно жить с тем здоровьем, которое у него есть, преподать уроки поддержания высокого уровня качества жизни, помочь наработать опыт решения этих задач.

Технология управления развитием «Школы здоровья»

***Шестакова Наталья Васильевна**, директор ЦО «Школа здоровья» №1099 «Ярославский»*

***Павлович Ирина Геннадьевна**, заместитель директора по УВР ГОУ ЦО «Школа здоровья» №1099 «Ярославский», e-mail: 1099school@mail.ru*

Здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений стала одним из главных условий создания качественной образовательной среды, необходимым компонентом развития адаптивной модели образовательного учреждения, обеспечивающей выполнение государственного стандарта и поддерживающим качество образования в целом.

С учетом многоплановости здоровьесберегающего подхода в работе общеобразовательных учреждений важно активизировать возможности проникновения ее во все сферы школьной жизни. В основе технологии управления развитием здоровьесберегающей среды должен быть заложен системный подход, предполагающий не только разработку и реализацию целостной модели построения и развития здоровьесберегающей среды, но и интеграцию здоровьесбережения во все сферы и направления деятельности образовательного учреждения [1]. Это предполагает внедрение определенных технологических механизмов в управление развитием здоровьесберегающей среды. Технология управления развитием здоровьесберегающего среды в образовательном учреждении представляет собой: объединение усилий всех субъектов образовательного процесса для реализации информационного обеспечения, анализа, целеполагания, планирования, организации исполнения, контроля и коррекции деятельности по созданию комфортных здоровьесберегающих и здоровьеформирующих условий; интеграцию здоровьесберегающего содержания во все сферы образовательной деятельности: образовательные области основного образования; систему внеклассной работы; систему воспитательной работы; систему дополнительного образования.

Статус Центр образования «Школа здоровья» предполагает особую модель образовательного учреждения, в которой на основе социального партнерства, развитой системы повышения профессиональных компетентностей педагогов в области здоровьесберегающей деятельности; активного применения в системе дополнительного образования комплекса оздоровительных и общеукрепляющих приемов арттерапии, как средства коррекции здоровья учащихся – создана модель образовательного учреждения с развитой эффективной здоровьесберегающей и здоровьеформирующей средой [2]. Реализация этой модели заложена в Программе здоровья Центра образования «Ярославский», это и позволяет развернуть систему деятельности по здоровьесбережению. Содержание программы, формы работы предполагают максимальную включенность в здоровьесберегающий процесс всех субъектов образовательного процесса. Каждый член школьного коллектива должен быть занят хотя бы в одном из достаточно большого числа мероприятий в течение года и не просто как наблюдатель или наблюдаемый, а как активный участник.

При этом у каждого сотрудника Центра образования в содержании должностных обязанностей определен здоровьесберегающий компонент, что отдельным пунктом прописано как функционал по здоровьесбережению.

Такая система управления позволяет не разбивать школу на учебное и лечебное направления. Центр образования остается единым многопрофильным образовательным учреждением, где вся деятельность подчинена одной важной задаче – повышению качества образования, сохранению и укреплению здоровья. Однако, данная модель при всей её эффективности требует непрерывного поиска новых ресурсов а активизации резервов развития. На каждом новом этапе развития образовательного учреждения могут быть полезны и эффективны различные виды управления развитием здоровьесберегающей среды и опережающее управление, и управление по результатам и оперативное управление. Все будет зависеть от цели, условий, существующих ресурсов. Опережающее управление характеризуется готовностью и способностью на основе актуализации внутреннего и внешнего проблемного поля предвидеть развитие образовательной системы и определять программу действий по активизации ресурсного обеспечения так, чтобы исключить, или ослабить, влияние нежелательных последствий этих проблем в настоящем и будущем [1].

Рассмотрим некоторые механизмы управления дальнейшим развитием здоровьесберегающей среды в Центре образования. Прежде всего, это грамотное управление инновационной и экспериментальной деятельностью образовательного учреждения, в процессе которой четко определяются ориентиры дальнейшего развития, формируются кадровые и методические ресурсы. На базе Центра образования работают две экспериментальные площадки, каждая из которых служит ориентиром развития и открывает для школы новые перспективные направления здоровьесберегающей деятельности.

Обе площадки открыты на базе двух важнейших педагогических ВУЗов Москвы. Одна экспериментальная работа «Развитие психомоторных реакций школьников для решения двигательных задач в критических и опасных ситуациях» (МГПУ, 2009-2011гг.), направлена на исследование вопросов расширения двигательного интеллекта учащихся. Прогнозируемым результатом ее работы является формирование основ поведения школьника в критических и опасных ситуациях, закладывание правил и навыков здорового и безопасного образа жизни школьника, укрепление и развитие здоровьесберегающей позиции ученика. Вторая экспериментальная площадка – «Оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности школы: социально-педагогический и организационный аспект» (МПГУ, 2010-2012 гг.) предполагает разработку и апробацию методики оценки эффективности здоровьесберегающей работы: учителя на уроке; классного руководителя и педагога организатора в воспитательном процессе; специалиста в коррекционно-профилактической работе с детьми; родителей в обеспечении здоровьесберегающих условий в семье и воспитании здорового образа жизни;

руководителей образовательного учреждения в качестве управления целостным процессом здоровьесбережения.

Разработка социально-педагогического и организационного аспектов в оценке деятельности педагогов открывает перспективы расширения аспектов рефлексии, что самообразования и саморазвития педагогов, способствует повышению эффективности образовательного процесса, развитию укреплению позиции учителя – управленца здоровьесберегающей деятельностью. Укрепление позиции педагога и ученика в вопросах сохранения и укрепления здоровья – одно из важнейших направлений развития здоровьесберегающей среды.

Технология управления развитием здоровьесберегающей деятельности включает комплексное планирование, конкретизацию задач на каждом новом этапе развития, обновление структуры образовательного учреждения и эффективное развитие системы социального партнерства как внешнего, так и внутреннего со всеми субъектами образовательного процесса. Внешние партнерские связи предполагают привлечение специалистов детской медицины, психологов, специалистов социальной сферы города для решения задач по сохранению и развитию здоровья школьников в процессе обучения. Система внутреннего партнерства направлена на решение задач по развитию компетентностей у самих участников образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов и специалистов школы, как необходимой составляющей управления здоровьесберегающей деятельностью в учебном процессе, воспитательной работе и дополнительном образовании.

Внедрение новых государственных стандартов образования требует грамотного оперативного управления, предполагающего:

1. Общественно-государственное управление на основе привлечения родителей к обсуждению и определению вариантов решения вопросов сохранения и развития здоровья школьников; установлению контактов со структурами, владеющими современными технологиями здоровьесбережения. Активизацию работы Управляющего совета, школьного родительского комитета в решении вопросов сохранения и развития здоровья учащихся, делегирование общественным советам родителей полномочий по контролю, планированию здоровьесберегающей деятельности;

2. Повышение роли выпускников за счет привлечения их к управлению процессом формирования и развития культуры здоровья. Развитие системы соуправления и самоуправления в Центре образования, создание школьного Совета лидеров, Совета по содействию сохранению здоровья, ученического Совета по развитию спорта и т.п.;

3. Профильное обучение, как средство воспитания ученика, которому можно делегировать такие виды деятельности (полномочия) как планирование, принятие решений и даже контроль по вопросам питания, развития навыков здорового образа жизни;

4. Развитие ИКТ компетентностей педагогов и сотрудников Центра образования как средства освоения новых образовательных ресурсов, сетевого

взаимодействия, со школами, реализующими модель «Школы здоровья», развития информационной среды образовательного пространства.

Система управления развитием здоровьесберегающей среды образовательного учреждения – процесс динамичный. Технология управления развитием здоровьесберегающей среды выстраивается с учетом потребностей, условий, и ресурсов каждого образовательного учреждения. Важно одно – управление должно быть направлено на существенное улучшение качества образовательной среды и затрагивать всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1.Шклярова О.А. Принципы партисипативного управления в развитии здоровьесберегающей среды образовательного учреждения// Управление образованием.– 2009. – № 5 – С.47-51

2. Шклярова О.А., Шестакова Н.В., Павлович И.Г. Здоровьесберегающее направление в деятельности современной школы. – М.: АПК и ППРО, 2010. – 212с.

Взаимодействие психолога с семьями учащихся по вопросам развития культуры здоровья в рамках «психологической гостиной»

***Янченкова Анастасия Анатольевна**, педагог-психолог Детского оздоровительно-образовательного центра, г. Москва, e-mail: gou_dooc@mail.ru*

Значимость семьи в вопросе личностного становления ребенка не подвергается сомнению. Именно семейное воспитание закладывает основы морально-нравственной сферы личности, на которых будет выстраиваться система координат, направляющих человека в вопросах выбора приоритетов жизненного пути. Неоспоримым приоритетом в семейном воспитании должно быть развитие культуры здоровья. В нашем понимании, «культура здоровья – это совокупность знаний, умений и ценностей, присвоение которых позволяет личности осуществлять активную творческую жизнедеятельность, быть гармоничной и целостной, как внутри самой себя, так и во взаимоотношениях с окружающим миром (окружающими людьми, природой)» [1]. Только в той семье, где вопросы сохранения и укрепления здоровья являются приоритетными, возможно полноценное развитие личности ребёнка, усвоение общечеловеческих ценностей и норм поведения, ведь здоровье – это основной ресурс его жизни и будущего развития.

В контексте данного подхода к организации семейного воспитания приоритеты будут отдаваться вопросам здоровья ребёнка, его поддержания и укрепления. Это будет также проявляться в ситуациях выбора образовательных учреждений и форм досуга, на которые родители ориентируют своего ребёнка. В развитии семейного воспитания актуальна проблема развития культуры здоровья и здорового образа жизни у самих родителей, а также их ориентация на приверженность этим ценностям, личный пример – основной метод воспитания. Трудность заключается в том, что современный ритм жизни не всегда позволяет родителям заниматься самообразованием. Далеко не каждая семья стремится искать способы укрепления здоровья, гармоничного развития собственного ребенка, а просьбы педагогов остаются без должного внимания или воспринимаются как вмешательство в семейную жизнь.

Во многом это объясняется ограниченностью свободного времени родителей, усталостью, а порой нежеланием родителей развиваться самому и прилагать усилия к развитию своего ребёнка в соответствии с правилами здорового образа жизни.

Одним из способов, обеспечивающих успешность преодоления данной проблемы, является взаимодействие родителей с психологом в рамках «Психологической гостиной». Такая форма работы успешно применяется в работе Детского оздоровительно-образовательного центра (г. Москва), основной целью которого является создание условий для свободного выбора учащимися форм и методов сохранения и укрепления здоровья.

«Психологическая гостиная» ДООЦ представляет собой тематические просветительно-образовательные встречи родителей с психологом, в ходе которых у родителей появляется возможность получить необходимую информацию, задать вопросы компетентному специалисту. Темы встреч определяются по результатам анкетирования, в которых родители прямо или косвенно отмечают возникающие у них в ходе воспитания детей трудности, а также из бесед с педагогами и администрацией ДООЦ. При взаимодействии с семьями воспитанников специалисты центра определяют проблемные области, оказывающие значительное влияние на оздоровительно-образовательный процесс. Например, в сентябре-октябре 2010 года были проведены психологические гостиные – «Мой ребёнок – геймер», «Помощь ребёнку в подготовке домашних заданий», «Развитие внимания у младших школьников», «Способы снятия проявлений усталости у ребёнка» и др.

При беседе с родителями в рамках встречи выявляются и проблемы взаимопонимания в семье, различия ценностных ориентаций взрослых и детей, конфликты и способы их разрешения и предупреждения и др. Выявленные проблемы ложатся в основу подготовки новых встреч в «Психологической гостиной». Подчиненность всех рассматриваемых вопросов логике здоровьесбережения ведёт к разрешению поставленных задач и формированию ценности здорового образа жизни, как родителей, так и их детей.

Работа «Психологической гостиной» состоит из двух тесно связанных блоков. Первый из них включает в себя информацию о специфике проблемы, обсуждаемой в ходе встречи, пояснений и замечаний, относительно причин её возникновения, возможных форм протекания и способов коррекции, а также методов предотвращения её повторного возникновения. Второй блок работы – диалог психолога с родителями, в ходе которого они получают возможность уточнить то, что оказалось не совсем понятным после рассказа специалиста, а также задать вопросы, ответы на которые они не нашли. Ориентируясь на реакцию родителей, принимая во внимание их актуальные потребности, выявляющиеся в ходе работы, психолог может вносить корректировки в ход встречи. Психолог во время встречи может по-разному расставить акценты, больше внимания уделить вопросам, которые волнуют родителей. Итогом работы специалиста является максимальное удовлетворение запросов, всестороннее освещение возникшего вопроса, без отягощения излишними или уже

известными сведениями, а также возникновение желания в ходе подобных встреч решить другие проблемы, либо получить полезную информацию о способах преодоления возможных трудностей в будущем, так как способ получения такой информации оказывается прост и доступен.

Значение первого блока, рассказ психолога, предоставляет возможность родителю не посвящать других слушателей группы в специфику своей проблемы, при этом оставаться включённым в работу. Создаются комфортные условия групповой работы, необходимое для готовности человека к дальнейшей работе, его открытости для дальнейшего взаимодействия. Встречи проходят в спокойной доброжелательной обстановке при взаимопонимании родителей, объединенных одной общей сложностью, нуждающейся в разрешении, достигается понимание – « ты не одинок в своей проблеме, есть люди, способные понять твои переживания». Удовлетворение потребности родителя в углублённом, детальном исследовании собственной проблемы в силу ограниченности времени не всегда допустимо в ходе работы «Психологической гостиной», но есть возможность получить индивидуальную консультацию.

Особенности семейного воспитания могут являться лишь одним, хотя и важнейшим, источником семейной дисгармонии. Помимо работы непосредственно с родителями, необходима и работа с ребёнком. В комплекс работ, направленных на разрешение возникающих у родителей проблем, входит групповая тренинговая работа с детьми в поле деятельности «Психологической гостиной». По результатам работы специалисты социально-психологической службы разрабатывают методические рекомендации для родителей, которые в силу ряда причин не могут посещать встречи в «Психологической гостиной», но имеют схожие проблемы. Применение данной стратегии работы дает возможность повлиять на важнейшие очаги возникновения проблем в семье, наладить коммуникации между поколениями, поддерживая тем самым здоровый психологический фон, в котором и будут строиться жизненные стратегии всех членов семьи.

Список литературы

Свирин А.А., Панова И.Е. Оздоровительно-образовательная программа как средство интеграции усилий школы и учреждений дополнительного образования детей по вопросам развития культуры здоровья школьников // Управление образованием. – 2010. – №3. – С.118-123.

Таксономия уровней сформированности культуры здоровья школьников

***Свирин Александр Александрович**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления образовательными системами МПГУ*

***Панова Ирина Евгеньевна**, директор ГОУ ДООЦ, e-mail: my-work-mail@yandex.ru*

В погоне за высоким уровнем образованности, под которым преимущественно подразумевается интеллектуальный рост учащихся, современные педагогические системы зачастую теряют фундаментальную основу полноценного развития человека – его физическое, психическое и духовное здоровье.

Здоровьесбережение в образовании традиционно рассматриваются с точки зрения учащихся, т.е. в центре внимания подобных разработок находится ребёнок (учащийся школы, учреждений дополнительного образования и т.д.). И это понятно – ведь дети – это наше будущее, именно от них зависит, каким будет облик России в XXI веке. Исследования педагогов и учёных в рамках этой проблематики привели к тому, что: определена теоретическая модель понятия «культура здоровья»; созданы различные системы экологически и психологически комфортной образовательной среды; развитие культуры здоровья и здорового образа жизни рассматривается с точки зрения компетентностного (а не знаниевого подхода), при котором необходимым условием является активное использование, приобретение реального опыта деятельности по формированию здоровьесберегающего поведения; разработаны технологии здоровьесберегающего сопровождения учащихся в образовательном процессе [3, с.3-4]; активно работают Школы Здоровья.

Практика показывает, что, как правило, большое внимание в работе по здоровьесбережению уделяется лишь когнитивному компоненту культуры здоровья – это лекции, собеседования, инструктаж и т.д., т.е. приоритет отдаётся лишь получению минимума необходимых знаний в области ведения здорового образа жизни. Но мы понимаем, что без приобретения личностного смысла, без «проживания» новое знание почти обречено на скорое вымирание. Отправной точкой решения данной проблемы может стать новая система критериев оценки сформированности культуры здоровья учащихся, которую мы рассматриваем как совокупность знаний, умений и ценностей, позволяющих личности осуществлять активную творческую жизнедеятельность, быть гармоничной и целостной, как внутри самой себя, так и во взаимоотношениях с окружающим миром. Такая «интериоризация» совокупностей образования включает в себя: понимание, усвоение, обретение личностного смысла, преобразование своей жизнедеятельности, приобретение положительного опыта. Очевидно, что критериальная шкала в этом случае будет включать, помимо знаний (когнитивный компонент) и умений, поведение и ценностное отношение. В попытке разработать полную критериальную шкалу, коллектив ГОУ «Детский оздоровительно-образовательный центр» (г. Москва) решил обратиться к работе Пикан В.В. [2, с.142], где, на наш взгляд, представлена одна из наиболее теоретически обоснованных таксономий целей обучения, которая включает такие уровни освоения содержания образования, как: знание (то, что учащийся узнал, запомнил и может воспроизвести); понимание (учащийся может объяснить материал, привести пример, проиллюстрировать, перевести с одного информационного языка на другой); применение (учащийся может преобразовать информацию для ответа на вопрос, использовать знание для решения задачи, проблемы, выполнить практическое задание (по образцу, в изменённой ситуации, в новой ситуации)); обобщение и систематизация (учащийся может разделить целое на части и соединить их в новое целое – в рамках темы, предмета, комплекса предметов, в рамках общего мировоззрения); ценностное отношение (учащийся может дать адекватную оценку,

выразить обобщённое отношение к объекту изучения, представить творческий образовательный продукт).

В современной образовательной практике наиболее привлекательным представляется опыт, представленный в исследованиях О.А. Волковой [1, с.19-22], где выделены уровни сформированности здорового образа жизни у школьников. Опираясь на эти разработки, учитывая таксономию целей образования, коллектив ГОУ ДООЦ разработал свою критериальную шкалу оценки сформированности культуры здоровья школьников.

Определение уровня сформированности культуры здоровья школьников

Критерии	*Показатели*	*Уровни*	*Методики*
Полнота представлений о сущности здоровья и здорового образа жизни *(знания)*	Имеются глубокие и прочные валеологические знания	Высокий уровень	Анкетирование учащихся, самоанализ, наблюдение, беседы с родителями, изучение школьной медицинской документации родителями
	Наличие знаний по отдельным ведущим критериальным характеристикам культуры здоровья	Средний уровень	
	Знания в области здорового образа жизни неполные и несистемные	Низкий уровень	
	Отсутствуют представления об основных критериальных характеристиках культуры здоровья	Недопустимый уровень	
Понимание важности ведения здорового образа жизни	Ребёнок может объяснить взаимосвязь основных показателей здоровья и образа жизни; влияние состояния здоровья на уровень жизненной активности и успешности в учёбе (работе)	Высокий уровень	Анкетирование учащихся, беседа учащимися, наблюдение, беседы с родителями учащихся, изучение школьной документации
	Ребёнок может объяснить взаимосвязь некоторых показателей здоровья и образа жизни; влияние состояния здоровья на отдельные стороны жизни человека	Средний уровень	
	Ребёнок почти не ощущает взаимосвязи между показателями здоровья и образом жизни; влияние состояния здоровья на уровень жизненной активности и успешности в учёбе (работе)	Низкий уровень	
	Ребёнок не видит взаимосвязи между основными показателями здоровья и образом жизни; не понимает, как состояние здоровья человека влияет на уровень жизненной активности и успешности в учёбе (работе)	Недопустимый уровень	
Владение здоровьесберегающими технологиями *(применение - умения)*	Ребёнок владеет умениями в области сохранения и укрепления здоровья (личная гигиена, бесконфликтное общение, поисковая активность, оптимальный двигательный режим, рациональное питание, волевая регуляция поведения)	Высокий уровень	Комплекс тестовых упражнений, наблюдение, самоанализ, беседы с родителями, изучение школьной документации
	Владеет отдельными умениями в области сохранения и укрепления своего здоровья	Средний уровень	
	Умения в области сохранения и укрепления здоровья фрагментарны (ребёнок владеет лишь элементарными навыками ведения здорового образа жизни)	Низкий уровень	

	Отсутствуют или почти отсутствуют умения по ведению здорового образа жизни	Недопустимый уровень	
Обобщение и систематизация	Собирает, обобщает и систематизирует знания, умения, способствующие сохранению и укреплению здоровья; успешно переносит валеологические знания с учебной деятельности, на досуговую; анализирует новую информацию через призму здоровьесбережения.	Высокий уровень	Анкетирование учащихся, беседа учащимися, наблюдение, беседы с родителями учащихся, тестирование
	Ребёнок обобщает имеющуюся информацию, способствующую сохранению и укреплению здоровья; однако не всегда может перенести валеологические знания с учебной деятельности на досуговую.	Средний уровень	
	Валеологические знания хотя и присутствуют, однако ребёнок почти не может выстроить классификацию показателей здоровья и условий его сохранения и укрепления; редко переносит валеологические знания с учебной деятельности на досуговую.	Низкий уровень	
	Валеологические знания не систематизируются, не обобщаются и не переносятся из области образования на внешкольную жизнь.	Недопустимый уровень	
Глубина осознания значимости здорового образа жизни (мотивация, ценностное отношение, воля)	Отношение к своему здоровью и здоровью окружающих отличается ярко выраженным устойчивым характером. Сформирована мотивация к ведению здорового образа жизни (сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих).	Высокий уровень	Анкетирование учащихся, самоанализ, наблюдение, беседы с родителями
	Бережное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих периодически проявляется, но не отличается ярко выраженным устойчивым характером.	Средний уровень	
	Отношение к своему здоровью проявляется редко, фрагментарно, зачастую под влиянием мнения или просьб окружающих, присутствуют вредные привычки	Низкий уровень	
	Ребёнок равнодушен к собственному здоровью, присутствуют вредные привычки	Недопустимый уровень	
Валеологическое поведение	Регулярно включает основные элементы здорового образа жизни в свою жизнедеятельность, осознанно проектирует жизненные устремления, определяющие состояние своего здоровья; отсутствуют вредные привычки; проявляет внимание к здоровью окружающих и окружающей среды	Высокий уровень	Наблюдение, беседы с родителями, педагогами, работающими с ребёнком
	Периодически включает в свою жизнедеятельность основные элементы здорового образа жизни; при необходимости проектирует деятельность по сохранению и укреплению своего	Средний уровень	

	здоровья; вредных привычек почти нет; проявление внимания к здоровью окружающих и экологии фрагментарно и не системно.		
	Редко занимается укреплением и сохранением своего здоровья; укрепление здоровья относится, как правило, к случаям сильных заболеваний или экстренных ситуаций; присутствуют вредные привычки; бережное отношение к здоровью окружающих и экологии почти отсутствует	Низкий уровень	
	Совсем не уделяет внимания своему здоровью и не занимается его сохранением и укреплением (даже в случае заболеваний и экстренных ситуаций); не проявляет заботу о здоровье окружающих; не занимается поддержанием хорошей экологии	Недопустимый уровень	

Эффективность разработки апробируется в ходе экспериментальной работы ГОУ ДООЦ «Комплексное решение проблемы формирования культуры здоровья школьников». Она даёт ориентиры для педагогов при разработке целей, выборе методов и форм организации занятий с детьми. В ходе эксперимента данная шкала будет дорабатываться, дополняться за счёт разработки нового диагностического инструментария. Необходимо разработать такую систему диагностических процедур, которая, с одной стороны, позволит наиболее полно оценивать уровень сформированности культуры здоровья школьников, а с другой – быть эффективной и удобной в использовании (в частности, такая система не должна сильно отягощать труд педагогов, должна быть направлена на определение наиболее существенных показателей здорового образа жизни школьников).

Список литературы

1. Волкова О.А. День здоровья в образовательном учреждении. Методические рекомендации. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 32 с.

2. Пикан В.В. Управление вариативным образованием в школе: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 270 с.

3. Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе на ресурсной основе// Сборник материалов научной сессии факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ (25 января 2007 г.) – М.: УЦ «Перспектива», 2007. – 280 с.

Роль классного руководителя в воспитании здорового образа жизни и культуры здоровья младших школьников

***Ряховская Наталья Анатольевна**, учитель начальных классов, e-mail: nataly-malyashka@mail.ru,*

***Карпова Татьяна Александровна**, учитель начальных классов, ГОУ СОШ «Школа здоровья» №898 имени генерала И.Д. Стаценко, г. Москва*

Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилен ум. Геродот

Здоровье ребёнка, его психическое и психологическое развитие определяется условиями его жизни в семье в первую очередь, а потом в школе. Так как педагоги отмечают низкую заинтересованность родителей в формировании

здорового образа жизни у своих детей из-за занятости в работе, то среди основных задач школы в настоящее время являются: развитие интеллекта, формирование нравственных чувств, забота о здоровье детей. Считается, что забота о здоровье учащегося – это обязанность каждой школы, каждого учителя, а, соответственно, классного руководителя.

В работе каждый педагог (особенно учитель начальной школы) должен ориентироваться, во-первых, на усвоение ребёнком знаний и представлений о здоровьесбережении, во-вторых, на воспитание гигиенически правильного поведения. При планировании важно учитывать особенности развития ребёнка, готовность участия в оздоровительной деятельности, интересы и пожелания. Это помогает создать здоровую атмосферу дальнейшего сотрудничества. В основе работы с детьми должно быть личностно-ориентированное взаимодействие с ребёнком.

Методы формирования здорового образа жизни условно можно разделить на три группы: традиционные; активные; интерактивные. К первой группе методов мы относим: беседы, диспуты, работа с печатной информацией, конкурсы, классные часы и др. Так в начальной школе проводятся классные часы:

1 классы – «Мы теперь не просто дети…», «Глаза - главные помощники человека», «Уход за ушами», «Уход за зубами», «Кожа - надёжная защита», «Здоровая пища», «Отравление лекарствами.», «Откуда берутся грязнули», «Гигиена – путь к здоровью», «Правильное питание», «Обаятельная улыбка», «Как сделать сон полезным», «Чистота – залог здоровья».

2 классы – «Азбука здоровья», «Береги глаз, как алмаз», «Здоровье в порядке, спасибо зарядке», «Если хочешь быть здоров – закаляйся», «О правильном питании», «Здоровье – …?», «Солнце, воздух, вода - наши лучшие друзья», «Что значит быть здоровым человеком?», «Шалости и травмы», «Бактерии вредные и полезные», «Новогодняя пиротехника», «Чем можно отравиться?», «Опасности дорожной зимы», «Осторожно гололёд», «Чистота - залог здоровья».

3 классы – «Советы доктора Айболита», «Почему необходимо кушать фрукты», «Вредные привычки. Правила доктора Осанки», «Правила питания за столом», «Занятия спортом», «Здоровье есть у учащихся, только нужно его сохранить», «Какова ценность здоровья?», «Сотвори солнце в себе», «Дороги в страну «Здоровичок», «Как я могу сохранить своё здоровье?», «Первая помощь при переломе», «Первая помощь при ушибах», «Первая помощь при порезах», «Что такое грипп?», «Как я могу защитить свой организм?».

4 классы – «Единственная красота, которую я знаю - это здоровье», «Здоровье – не все, но все без здоровья – ничто», «Правильное питание — основа здорового образа», «Сон, как неотъемлемая часть жизни», «Влияние компьютера на человека», «Почему важно не забывать о гигиене?», «Режим дня – мой помощник», «Как влияют солнечные лучи на кожу», «Пруды заражены - что делать?», «Спасатели спешат на помощь», «Если в доме запахло газом?», «Что делать с бактериями и микробами?», «Правильное питание в зимнее время»,

«Режим дня», «Учись быть здоровым», «Вредные привычки», «Бег – залог здоровья».

Ко второй группе методов относятся: сюжетно-ролевые игры; социально-психологические тренинги; метод анализа социальных ситуаций с морально-этическим характером; игры-драматизации и др. Так, игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства. Это выход на социальный опыт, повторение социальной практики. В игре ребенок усваивает нормы и ценности общества. Педагогически направленная игра, в сущности, является основой для формирования здорового образа жизни младшего школьника. Социально-психологические тренинги – это приобретение модели здорового образа жизни, что ляжет в основу развития мировоззрения, поможет выбрать линию поведения, выразить отношение к обществу и самим себе.

К интерактивным методам относятся: метафорическое исследование; метод «мозговой атаки». Это методы сбора идей, способов решения проблем; метод проектов и т. д. Особое значение для педагога приобретает правильный выбор метода, его вида и формы в зависимости от конкретной педагогической ситуации. Всякое формальное копирование методов обречено на провал.

В настоящее время в начальной школе начинает создаваться режим работы, наиболее благоприятный для осуществления поставленных задач по оздоровлению детей, по интеграции оздоровительного процесса в образовательный. Классные руководители стараются создать комфортные условия для пребывания детей и реализации оздоровительной программы.

Таким образом, формирование здоровой личности младшего школьника возможно при обеспечении действенной взаимосвязи физического воспитания с целенаправленным развитием его личности в специально созданной и гигиенически организованной социальной среде, способствующей развитию самоуправления, автономности, адекватности самооценки. Приобретенные навыки помогут осознанно выбрать здоровый образ жизни. Полученный опыт позволит избежать несчастных случаев.

Важнейшей предпосылкой формирования у ребенка позиции созидателя по отношению к своему здоровью является наличие у него потребности в здоровом образе жизни, которая формируется при соблюдении ряда специфических условий, одним из которых является рефлексия ребенком своих физических возможностей и их взаимосвязи с состоянием здоровья.

Полученные ребенком знания и представления о себе, своем здоровье, физической культуре безопасности жизнедеятельности позволят ему в будущем найти способы укрепления и сохранения здоровья.

Перспективы развития социального партнерства в решении проблем здоровьесбережения школьников

***Якушина Ольга Александровна**, почетный работник общего образования РФ, отличник народного просвещения, директор ГОУ СОШ «Школа здоровья» №898, г. Москва, e-mail: oldemina@bk.ru, sch898@mosuzedu.ru*

Богу угодно качество нашего труда, а не его количество. Махатма Ганди

Современное образование требует создания в образовательных учреждениях условий, гарантирующих сохранение и укрепление здоровья обучающихся и педагогов школы. Одним из важных направлений в этой деятельности является создание «Школ Здоровья», которые должны стать центрами по поддержанию здоровья педагогов и учеников, по формированию здорового образа жизни и культуры здоровья для всех участников учебно-воспитательного процесса, для семьи и жителей района, по внедрению передовых здоровьесберегающих технологий. Работая по-старому, без разработки каких-либо конкретных инноваций в плане здоровьесбережения, школа не может быть успешной. Поэтому сейчас очень важно не только транслировать опыт, наработанный такими школами, в образовательных учреждениях, но и грамотно строить работу по расширению социального партнерства в рамках здоровьесберегающей деятельности учреждения.

Социальное партнерство в образовании – это взаимоотношения образовательного учреждения со всеми социальными университетами с целью укрепления здоровья детей, педагогов, подготовки их к будущей жизни. Современная школа сегодня находится в таких условиях, что без взаимовыгодного социального партнерства ей просто не сохраниться как образовательному учреждению. А пространство этого социального партнерства весьма велико и особенно значимо для школ, работающих в направлении здоровьесбережения, т.к. появляются у школы еще и партнеры, связанные с медицинскими, социальными и психологическими службами района, города и округа.

В школе проводится достаточно большая и интересная просветительская работа с учащимися, учителями и родителями, для чего привлекаются специалисты по профилактике различных зависимостей, врачи и психологи. Школа использует активно потенциал дополнительного образования. В нашей школе работают 27 кружков, на них 17 спортивных секций для оздоровления детей с отклонениями в здоровье. Для того, чтобы осуществлять системную профилактическую работу с этими детьми, приглашаем также специалистов НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков; физиолога, осуществляем партнерство с ДТ «Исток», ДК «Меридиан».

Для сохранения психологического здоровья детей очень важно, чтобы было налажено социальное партнерство с ВУЗами, техникумами, колледжами, чтобы это партнерство работало на ребенка, помогало ему сделать правильный выбор профессии, исходя из его физических, психических и умственных способностей, так как именно эти факторы помогут сохранить здоровье ребенка в будущей жизни.

Наиболее важным в деятельности «Школы Здоровья» является согласование, транслирование и системное внедрение в работу всех «Школ Здоровья» накопленного опыта по здоровьесбережению, опыта по работе с социальными партнерами, активно участвующими в обеспечении стабильного развития здоровьесберегающей школьной среды. Для этого необходима связь с учреждениями здравоохранения, чтобы можно было школе активнее внедрять занятия ЛФК, здоровьесберегающие технологии, проводить профилактические мероприятия, шире пропагандировать здоровый образ жизни. Для этого важно в социальных партнерах иметь не только детские и взрослые поликлиники, но и женские консультации, психоневрологические и туберкулезные диспансеры, центры здоровья. Осуществление на базе нашей школы различных видов массажа, ЛФК и других процедур требуют достаточно тесного партнерства как с детской поликлиникой №97 и подростковой поликлиникой №42, так и взрослой поликлиникой №94. Проблема во всех школах одна – нужна общая программа, которая реально поможет сохранить и укрепить душу и тело, как учителя, так и ребенка.

В современном мире все больше подростков вовлекается в курение, в прием наркотических препаратов. Здесь очень важно сотрудничество с центрами по антинаркотической пропаганде, система их работы со школой по различной тематике, с показом кинофильмов, слайдов и т.д.

Очень важную роль в партнерстве занимает спорт. Необходимо выстраивать более тесную и серьезную работу с учреждениями по спортивной направленности, бассейнами, турбазами, спортивными лагерями. Вовлечение всех участников учебно-воспитательного процесса в борьбу за оздоровление и укрепление физического здоровья, поможет школе более эффективно работать по здоровьесбережению, более целеустремленно отбирать методики работы, планировать работу педагогического коллектива. Здесь также велика роль родительской общественности, потому что использование потенциала родителей-специалистов в данном направлении поможет сблизиться педагогическому коллективу с учениками, совершенствовать свое профессиональное мастерство, находить подходы к каждому ребенку, т.к. родители хорошо знают проблемы детской среды, поможет выполнению программ школы и поставленных задач.

Расширение круга социальных партнеров не происходит мгновенно. Это достаточно длительный процесс. В каждой школе он происходит постепенно, по мере того, как у нас рождаются новые идеи, ставятся проблемы, конкретизируются задачи. Нельзя не сказать о том, что «Школа Здоровья», безусловно, должна иметь активного партнера для организации отдыха и оздоровления детей в летний период: городские поликлиники для создания санаторных лагерей (в них осуществляется работа по оздоровлению больных детей специалистами поликлиники); базы отдыха на море для оздоровления детей (на протяжении семи лет наши дети выезжают в летний оздоровительный лагерь на море в г. Евпатория); базы для проведения летней трудовой оздорови-

тельной компании. Здесь выступает на первое место связь с Центром труда и занятости «Перспектива».

Особое внимание всем «Школам Здоровья» надо обратить на связь с наукой. Это важно, т.к. именно научные исследования, их помощь и рекомендации помогают правильно отследить функциональное развитие детей, изменение их работоспособности в течение дня, состояние моторики, а, кроме того, помогают педагогическому коллективу повысить компетентность в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей и своего здоровья.

В работе с социальными партнерами школа должна умело использовать возможности всех для достижения поставленных целей, для развития здоровьесберегающей среды, для профессионального подхода в решении проблемы сохранения и укрепления здоровья детей.

Нормативное и правовое обеспечение развития социального партнерства ГОУ СОШ «Школы здоровья» № 898 в социуме мегаполиса

***Шелкова Анна Александровна**, заместитель директора по УВР, e-mail: anna_enigma@mail.ru*

***Джанаева Виктория Владимировна**, кандидат филологических наук, учитель английского языка, ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 898 имени генерала И.Д. Стаценко, г. Москва, e-mail: vika-dzha@list.ru*

Будьте осторожны с теми, с кем вы связываетесь, никогда не делите компанию и не доверяйте людям, в чьих принципах вы не уверены. У. Копридж

Понятие «социальное партнерство» подразумевает систему цивилизованных отношений, основанных на чувстве солидарности и ответственности за проблему. Процесс формирования социального партнерства в России начался с 90-х годов XX века в разных отраслях хозяйства. В то же время возникла необходимость развития социального партнерства и в образовании, которое тесно связано с основными сферами социума – экономикой, социальной структурой, культурой и политикой.

Развитие образовательного учреждения предполагает использование потенциала социального партнерства для совершенствования образовательного процесса на основе реализации всех направлений здоровьесберегающей деятельности и обеспечение качества формирования и развития культуры здоровья обучающихся в условиях позитивно меняющегося микросоциума. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечено: «…сохранение, укрепление физического, психического здоровья детей – дело не только семьи, но и педагогов … Школа – это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы» [http://mon.gov.ru/].

Данная мысль нашла свое отражение в программе развития нашей школы – «Здоровьесберегающая деятельность как основа развития социального партнерства школы и микросоциума района». Основная цель программы – создание механизмов развития социального партнерства школы с организациями города

для построения образовательной среды, обеспечивающей каждому ребенку условия для получения общего образования на уровне своих возможностей, обеспечение сохранности здоровья участников образовательного процесса, развития культуры здоровья не только школьников, но и населения, являющегося частью его социума.

Другими словами предполагается разработка модели взаимодействия школы с социальными и общественными организациями для выполнения просветительской, досуговой, коммуникативной работы по формированию и развитию культуры здоровья и ЗОЖ. Полагаем, что это будет способствовать – оздоровлению, повышению здоровьесберегающего качества среды микросоциума школьников, развитию ценностных представлений о здоровье, природной и социальной среды, содействовать социальной активности, становлению гражданственности и экологической ответственности подрастающего поколения.

С учетом вышесказанного внесены изменения в Устав ГОУ СОШ №898, разработан ряд локальных актов, регламентирующих здоровьесберегающую деятельность школы: «Положение о Школе здоровья»; «Положение о совете Школы здоровья»; «Положение о психологической службе»; «Положение о Медико-психолого-педагогическом консилиуме»; «Положение о регулировании социального партнерства с организациями и учреждениями».

Развитие социального партнерства – процесс длительный и активизируется по мере возникновения новых идей, проблем, целей. На протяжении пяти лет наша школа проводит тщательный отбор специалистов, заинтересованных проблемой сохранения здоровья школьников. Администрация школы серьезно подходит к решению данного вопроса, так как любое сотрудничество возможно только на взаимовыгодных условиях и разделяемой ответственности за проблему. Заключаются и пролонгируются договора с различными учреждениями: медицинскими, социальными, образовательными, психолого-педагогической поддержки, пищевого блока.

Так благодаря социальному партнерству школы с поликлиниками района проводится ежегодная диспансеризация и разноплановые профилактические мероприятия для сохранения здоровья учащихся и сотрудников. Например: Детская городская поликлиника № 97 – разработана совместная программа «Школа, содействующая здоровью», согласно которой проводятся оздоровительные и профилактические мероприятий. Городская поликлиника № 94 – организация и проведение профилактических медицинских осмотров сотрудников школы, проведение лекционных занятий, тематических конференций, семинаров. Детская городская поликлиника №4 2 – Подростковый центр ЮЗАО – выявление ранних отклонений в состоянии здоровья подростков, проведение мероприятий по санитарно-гигиеническому воспитанию подростков, пропаганде здорового образа жизни, профилактике алкоголизма, табакокурения, наркозависимости, оказание медико-социальной помощи при социальной дезадаптации подростков, занятия в школе молодой семьи. Сотрудники центра медицинской информации НИИ гигиены и охраны здоровья

детей и подростков НЦЗД РАМН проводят лектории и семинары для родителей, учащихся и учителей. Немаловажным является и психическое здоровье обучающихся. Центр диагностики и консультирования «Тёплый Стан», Центр психолого-медико-социального сопровождения «Юго-Запад» на договорной основе осуществляют диагностику психоэмоционального состояния детей, проводят индивидуальные консультации родителей, мониторинг детей «Группы риска», читаются лекции по формированию позитивного отношения к здоровому образу жизни и др.

Опыт работы нашей школы показывает, что социальное партнерство является одним из важнейших ресурсов в обеспечении здоровья субъектов образовательного процесса и жителей района. Показателями результативности деятельности школы, содействующей здоровью, являются положительные тенденции в стабилизации здоровья обучающихся и сотрудников. В перспективных планах работы – развитие партнерских отношений, как с нынешними так и с новыми организациями района и города.

Формирование здоровьесберегающей среды в начальной школе посредством социального партнерства

***Смирнова Елена Михайловна**, почетный работник общего образования РФ, заместитель директора I ступени ГОУ СОШ «Школа здоровья» №898, г. Москва, e-mail: sch898@mosuzedu.ru*

Организация учебного процесса в начальной школе является фундаментом системы общего образования. Успех и результат данного процесса во многом зависит от того, насколько учителя начальных классов могут профессионально решать задачи формирования здоровьесберегающей среды, воспитания здорового образа жизни, внедрять здоровьесберегающие технологии.

Здоровьесберегающие технологии – важная часть образовательной системы школы. Все, что происходит в школе – характер обучения и воспитания, уровень педагогической культуры педагогов, содержание образовательных программ, условия проведения учебного процесса и т.д. – оказывает влияние на здоровье детей. Внедрение в учебный процесс здоровьесберегающих технологий позволяет добиться положительных изменений в состоянии здоровья школьников.

Основной целью нашего педагогического коллектива является работа по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства, отвечающего медицинскому и педагогическому принципу «Не навреди!». Большое внимание уделяется уроку – главной составляющей учебного процесса. Для учащихся урок – это напряженная работа в течение 45 минут, что приводит к возникновению физической и умственной усталости. Для поддержки здоровья младших школьников перед занятиями ежедневно проводится утренняя зарядка, на уроках используются здоровьесберегающие технологии обучения, урок строится с учетом гигиенических требований, после каждого урока проводится проветривание классных комнат. Строить эффективные, психологически комфортные взаимоотношения на уроках педагогам позволяют нетрадиционные, активные формы и методы работы в группах с использованием ИКТ.

Современная школа все увереннее становится полноценной составляющей социальной сферы жизни общества. Поэтому важно развивать социальное партнерство, позволяющего повысить степень общественного участия в управлении образованием. Мы рассматриваем социальное партнерство как сотрудничество субъектов образовательного процесса, различных общественных институтов и структур, местного сообщества ради достижения общественно значимого результата. Расширяя круг социальных партнёров, мы ориентируемся на общность форм, видов и содержание деятельности; на совпадение интересов в вопросах сохранения и укрепления здоровья. Благодаря развитию социального сотрудничества в нашей школе создаются условия, обеспечивающие комфортное развитие и сохранность здоровья учащихся: для удовлетворения потребности младших школьников в двигательной активности в учебный план добавлен 1 час физической культуры, организовано посещение бассейна «Солнечный»; проведение двух прогулок в течение учебного дня; развивается система службы врачебного контроля за состоянием здоровья обучающихся; высокий уровень организации питания; ведется планомерная и целенаправленная работа по профилактике вредных для здоровья привычек; ведется работа для учащихся 1-х классов по адаптации к школе – «Сказка про Зобжика»; в 3-х классах – диагностическая коррекционно-развивающая профилактическая программа «Учусь выбирать» овзаимоотношения детей; организуются «Дни здоровья», спортивные игры, прогулки, лечебно-профилактические мероприятия по укреплению здоровья школьников; спортивные мероприятия, праздники, куда приглашаются представители ДОЦ Юго-Запада, руководители Московского городского фестиваля детского спортивного творчества «Таланты Московии», представители Федерации аэробики России: соблюдается объем учебной, внеучебной нагрузок и домашнего задания.

На занятиях в кружках «Спортивный час», «Айкидо», «Волейбол» успешно решается задача охраны и укрепления здоровья школьников, особенно нервной системы и опорно-двигательного аппарата, полноценного физического развития, формирования положительных качеств и нравственно-волевых черт личности. Ребята занимаются футболом, баскетболом, настольным теннисом, играют в подвижные игры, посещают тренажерный зал, зал ЛФК.

Одним из наших партнёров школы является ДОУ № 1701. Работа по преемственности ведётся планово. Традиционными стали «Дни класса в детском саду», взаимопосещение уроков и занятий, совместные мероприятия: праздники; круглые столы, родительские собрания, экскурсии.

Самым значимым партнером в начальной школе являются родители, являющиеся активными участниками образовательного процесса. Им делегированы полномочия в управлении школой – Совет школы, Родительский комитет. Родители также являются непосредственными организаторами и участниками совместных мероприятий.

Благодаря развитию социального партнерства расширяет круг общения всех участников образовательного процесса, что позволяет младшим школьни-

кам осваивать опыт здоровой социальной жизни, способствует формированию здоровьесберегающего мировоззрения.

Использование здоровьесберегающих технологий на уроках биологии

***Исмаилова Тамара Михайловна**, учитель биологии ГОУ ЦО № 879, г. Москва, e-mail: tmi33@yandex.ru*

Чтобы сделать ребёнка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым. Ж.-Ж. Руссо

Самой большой ценностью каждого человека является его здоровье. Современная жизнь, «богатая» нервными перегрузками, неблагополучная окружающая среда, вредные привычки – все это ухудшают состояние здоровья, как взрослых людей, так и детей. В Конвенции о правах ребенка подчеркивается, что современное образование должно стать здоровьесберегающим. В законе «Об образовании» в качестве стратегического приоритета определено сохранение и укрепление здоровья детей.

Моя задача как педагога – не только передать детям знания, но и обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Для достижения этой цели большую роль играет предмет «биология», преподавание которого позволяет органично вписывать принципы здоровьесбережения в темы уроков, в различные задания, как на уроках, так и во время выполнения домашней работы.

При построении уроков я использую в своей работе рекомендации, здоровьесберегающей педагогики. Огромную роль в укреплении здоровья учащихся играет экологическое пространство: проветривание, озеленение, освещение кабинета. Благотворно на здоровье и настроение влияют запахи, лучший источник которых – растения. В кабинете биологии растет большое количество растений. Кроме этого решается и воспитательная задача: дети, привлеченные к уходу за растениями, приучаются к бережному отношению к ним, ко всему живому, получая основы экологического воспитания. Одним из главных направлений здоровьесбережения является создание здорового психологического климата на уроках биологии и повышение интереса к предмету. В связи с этим важно во время урока чередовать различные виды учебной деятельности. От уровня гигиенической рациональности урока во многом зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное нарушение утомления. Нельзя забывать и о том, что гигиенические условия влияют и на состояние учителя, его здоровья. А это, в свою очередь, оказывает влияние на комфортное состояние и здоровье учащихся. Также большую роль играет осуществление экологического образования на уроках окружающего мира, которые проходят в 5-х классах.

В содержательную часть урока обязательно включаю вопросы, связанные со здоровьем учащихся, способствующие формированию у них ценностей здорового образа жизни и потребностей в нем. При этом использую методы, которые способствуют активизации инициативы и творческого самовыражения самих учащихся. Например, проектно-исследовательская деятельность по темам здоровья: «Влияние оценки на эмоциональное состояние учащихся», «Цвет и здоровье человека», «Влияние темперамента на успеваемость» и другие. Применяя технологию проектного обучения, стараюсь воспитывать ученика-исследователя, развивать в нем активную и творческую личность, способную вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия.

Одна из проблем, остро стоящих не только в школе, но и в обществе в целом, – гиподинамия. Технический прогресс ведет к уменьшению подвижности человека. В связи с этим в структуру урока биологии необходимо активно внедрять физкультминутки, минутки релаксации, следить за правильностью осанки учеников. Норма: на 15-20 минут урока по одной минуте из 3-х легких упражнений с 3-4 повторениями каждого. При этом учитываются требования, предъявляемые к двигательной активности ребенка: движения должны быть разнообразными, проводиться на начальном этапе утомления, предпочтение надо отдавать упражнениям для утомленных групп мышц, подбор упражнений необходимо вести в зависимости от особенностей урока.

С целью стимулирования мыслительных процессов на своих уроках применяю различные упражнения гимнастики для мозга, гимнастика для глаз и т.п.

Традиционным стало в содержательную часть урока включать вопросы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни, направленные на формирование отношения к человеку и его здоровью, понимание сущности здорового образа. Например, на уроке биологии в 8 классе, изучая тему «Терморегуляция», мы с учениками убеждаемся на опыте, что при испарении понижается температура тела. При изучении этой темы необходимо пояснить детям, что эти знания можно применить при оказании первой медицинской помощи при сильном повышении температуры тела. Знакомя учащихся со строением опорно-двигательной системы, акцентирую внимание школьников на значении физических упражнений для ее развития. При изучении дыхательной системы осуществляю тренировку дыхания, которая, не занимая много времени, позволяет не только развивать органы дыхания, но и способствует повышению культуры общения. При изучении пищеварительной системы дети знакомятся с составом пищевых продуктов, их энергетической ценностью, с потребностью человека в энергии, получаемой с пищей. Необходимо обращать внимание учеников на необходимость своевременного и сбалансированного питания, проводить работу по повышению культуры приема пищи, соблюдению основных гигиенических требований. Школьники учатся составлять меню с учетом требований к здоровому питанию, получают необходимые сведения о процессах, происходящих с пищей во время ее приготовления.

Тематику формирования здорового образа жизни я применила на валеологических занятиях под девизом «Мы за ЗОЖ». Через валеологический самоанализ школьники изучали собственное здоровья, стремились понять, что нужно изменить в своем образе жизни, чтобы укрепить свой организм, узнали о том, как можно управлять своим здоровьем.

Большое значение имеет также и эмоциональный климат на уроке: «хороший смех дарит здоровье», мажорность урока, эмоциональная мотивация в начале урока, создание ситуации успеха. На уроках стараюсь использовать выдержки из литературных произведений, отрывки стихотворений. Использование компьютерных технологий также позволяет повысить заинтересованность учащихся, улучшить качество восприятия материала, а компьютерное тестирование учащихся дает возможность отдохнуть от шариковой ручки и размять пальцы рук. На уроках активно использую презентации по разным разделам биологии.

Большое внимание следует уделять строгому нормированию домашних заданий для недопущения перегрузок, обратив особое внимание на объем и сложность материала, задаваемого на дом. Основные пункты задания разбираются на уроке, а на дом оставляю повторение.

Здоровый образ жизни пока не занимает первое место в главных ценностях человека в нашем обществе. Но если мы научим детей ценить, беречь и укреплять свое здоровье, будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то можно надеяться, что будущее поколение будут больше здоровы и развиты, не только духовно, но и физически.

Спецкурс по физической культуре «Физическая культура и спорт как образ жизни»

***Павлова Тамара Михайловна**, учитель физической культуры, ГОУ ЦО № 879, г. Москва, e-mail: sch879@sinergi.ru*

Для каждого человека, да и для общества в целом нет большей ценности, чем здоровье. Неуклонно возрастает значение физической культуры и спорта, внедрение их в повседневную жизнь. Занятия физической культуры и спортом готовят человека к жизни, закаляют, укрепляют здоровье, содействуют гармоничному развитию, способствуют воспитанию необходимых черт личности, моральных и физических качеств. Занятия физической культуры и спортом обеспечивают безопасную жизнедеятельность во все ухудшающейся в мире экологией, гиподинамией, повышенной тревожностью, наследственностью, состоянием медицины и образом жизни.

В нашей школе второй год проводится спецкурс для 9-10-х классов по теме «Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности», который пользуется большим успехом у учеников.

Недостаточная двигательная активность школьников приводит к развитию различных хронических заболеваний. Разработка спецкурса «Физическая культура и спорт как образ жизни» вынужденная мера приобщить учащихся к регулярным занятиям физическими упражнениями, понимать смысл занятий,

сделать их потребностью. В группу риска в большей степени попадают школьники гимназических классов, где учебная нагрузка несколько выше, больше объём домашнего задания, творческих работ и т.д. Хотя уже у многих учеников к 8 классу складывается мотивация к занятиям физической культурой, они порой неохотно (а многие не могут себя «заставить») начинают заниматься. Это – элементарная нехватка знаний в области физической культуры, анатомии, физиологии, психологии, медицины. Задачей спецкурса является разработка занятий по теоретическому курсу в вышеуказанных областях и практическому курсу по совершенствованию физических качеств, посредством различных видов спорта (легкой атлетики, спортивных игр, гимнастики, атлетических упражнений), умению составлять упражнения для снятия утомления, применять восстановительные мероприятия при снижении работоспособности, знать основы здорового образа жизни (влияние физической культуры и спорта на организм, гигиена школьников, правила питания, о привычках вредных и полезных, двигательная активность), систематически посещать спортивные секции, уметь самостоятельно заниматься физическими упражнениями не причиняя вреда здоровью.

Курс апробирован в 8-х гимназических классая ГОУ ЦО № 879 ЮАО г. Москвы. Продолжительность спецкурса два года по 32 часа в год (1 час в неделю). Занятия проводит не только учитель физической культуры, но и учителя биологии, психолог, медсестра, самими учащиеся готовят презентации по темам, сообщения и т.п.

Тематика занятий спецкурса в 8-х классах «Физическая культура и спорт как образ жизни» достаточно разнообразна и личностно-ориентирована:

1 год – Определение физической подготовленности с применением теста Руфье. Требования к физической подготовке. Физические качества. Сила. Виды спорта и физические упражнения для развития силы. Сдача теста: подтягивания (мальчики), поднимание туловища за 30 сек. (девушки). Быстрота. Виды спорта и физические упражнения для развития быстроты. Значимость некоторых физических упражнений и видов спорта. Выносливость. Виды спорта и физические упражнения для развития выносливости. Гибкость. Виды спорта и физические упражнения для развития выносливости. Сдача теста: наклон вперед из положения сидя. Здоровье. Зависимость здоровья от образа жизни. Подведение итогов тестирования. Определение какими физическими качествами нужно уделять больше внимания на внеурочных и самостоятельных занятиях. ЗОЖ. Виды ЗОЖ. Возрастно-физиологические особенности подросткового возраста. Ловкость. Виды спорта и физические упражнения для развития ловкости. Спортивные игры: баскетбол, волейбол. Темперамент. Его влияние на освоение учебных занятий. Спортивные игры: баскетбол, волейбол. Выбор занятий физическими упражнениями. Гимнастика: прикладные виды: лазание по канату. Преодоление препятствий. Гимнастика: акробатические упражнения. Опорные прыжки. Спортивные игры. Понятие об аутогенной тренировке. Обучение проведению аутогенной тренировки. Легкая атлетика: бег на короткие дистанции, метания т/мяча. Сравнение результатов по физической

подготовки: сентябрь, май. Определение заданий на лето. Спортивные игры и др.

Главное подойти к проведению курса творчески, сделать учеников своими единомышленниками, проводить занятия увлекательно, дать возможность ученикам высказывать своё мнение, а не только слушать проводящих занятие.

Необязательно, что этот спецкурс можно применять только для гимназических классов и только для подростков 8-9 классов. Корректировка тематических занятий может дать возможность проводить занятия для любого контингента учащихся.

13 раздел. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ШКОЛЕ: РЕСУРС ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогический эксперимент в школе как ресурс реализации опережающего управления качеством школьного образования на этапе его модернизации

***Галеева Наталья Львовна**, к.б.н., доцент, профессор кафедры управления образовательными системами ФПК ППРО МПГУ, г. Москва, e-mail: galeeva-n@yandex.ru*

Педагогический эксперимент «во времена перемен» может показать при должной организации высокий потенциал как ресурс, обеспечивающий необходимое при инновациях такого масштаба единое смысловое пространство для всех субъектов их реализации. Все чаще при обсуждении конкретных организационных проблем с представителями школьного сообщества, реализующими на практике требования новых законов и постановлений – директорами школ, заместителями директоров, методистами, учителями – выявляется определенный недостаток в управлении инновационными процессами. Этот недостаток управления проявляется в отсутствии такого этапа как «договор на берегу». Таким термином на флоте обозначалось безоговорочное принятие неких положений, позиций, которые не допускают двойного толкования до отплытия из родной гавани. Не договорившись «на этом берегу», команда рискует не только товаром в трюмах, но и жизнью.

Социальные инновации, на первый взгляд, мало похожи на морское путешествие. Кроме одного. В начале любо социального проекта его реализаторы должны договориться о значении тех понятий, терминов, которые будут положены в основу новых концепций, постановки целей, а, значит, и в основу управления всем процессом реализации инноваций.

Даже поверхностный анализ научных и научно-практических публикаций последних лет показывает: «новое качество образования» – термин, о значении которого педагогическое сообщество недостаточно четко договорилось «на берегу». Само слово «качество» имеет два смысловых поля. Во-первых, качество может быть осмыслено как «философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным. Качество – характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств» (БЭС). Социологический словарь также определяет

качество как «совокупность свойств, присущих данному объекту, представляющих его сущностную определенность, в силу чего является данным, а не иным объектом».

Второе смысловое поле слова «качество» определяют экономические и правовые словари: «совокупность свойств, признаков товаров, материалов, услуг, работ, характеризующих их соответствие своему предназначению и предъявляемым к ним требованиям, а также способность удовлетворять потребностям и запросам пользователей».

Итак, качество это и набор характеристик объекта, и, одновременно, соответствие этих характеристик неким требованиям. Но если качество как характеристика определяет структуру целей, то качество как соответствие определяет уровень реализации каждой цели. Такое двойное понимание качества требует не только «увеличение и рост количества», но, в первую очередь, переосмысление состава и структуры результатов: новое качество как новые результаты.

Двойственность понятия, на мой взгляд, и провоцирует сбой в управлении. Движение к достижению нового качества образования сегодня воспринимается непосредственными реализаторами преимущественно (а в некоторых областях инноваций – только) как требования количественных изменений. И также измеряется для контроля и отчетных документов. В теории социального управления такая ошибка называется «перевод цели с результата на ресурс».

Классический пример. Экологизация образования в 90-х годах как инновация предполагала изменения в структуре целей и результатов образовательного процесса, а измерялась количеством проведенных мероприятий, событий, новых элективных курсов. Результат – 18 учебников по экологии для средней школы и отсутствие заметных перемен в выпускниках.

Никто не отменял закона количественных изменений в качественные. Но мы забываем, что в социальных системах, в отличие от природных, этим процессом можно и нужно управлять. Тогда качество реализации новых образовательных стандартов в начальной школе должно измеряться не только как уровень соответствия количества компьютеров заданному, и даже не количеством учителей, владеющим навыками пользователя, но, в первую очередь, очевидностью и прозрачностью целей и задач инновационных процессов для рядового учителя.

Тогда новое качество образования это, прежде всего, обновление педагогических концепций, воплощенных в изменениях позиционно-ценностной составляющей профессиональной компетентности. В образовательных программах, в учебниках происходят изменения в сторону ориентации на освоение учащимися способов получения, интерпретации и использования информации. На первый план выходит освоение компетентностно-деятельностных характеристик содержания образования. Востребованными становятся качества, позволяющие ученику уметь договариваться, проявлять активность и инициативность, навыки толерантности и социального партнерства. Уникальность и неповторимость каждой личности провозглашается как основа

новой педагогики, в основе которой ценности социальной пробы, мышления и самоопределения.

Сегодня педагогический эксперимент, в процессе которого необходимо происходит осмысление и переосмысление ведущих идей и концепций, может стать мощным инструментом осуществления направленных изменений в профессиональном социуме. На семинарах очных курсов повышения квалификации и в рамках дистанционного курса повышения квалификации автором был проведен анализ рейтинга проблем школьного образования по данным анкетирования учителей и заместителей директоров школ (табл.1). Ценность такого анализа была, в первую очередь, в определении уровня ресурсной готовности респондентов и к реализации новых стандартов ученика в формате ФГОС, и к принятию новых профессиональных стандартов учителя как основы для введения новой системы оплаты труда. Как ученику и последователю Научной школы управления образовательными системами Татьяны Ивановны Шамовой, мне было понятно, что такой анализ позволит наметить основные направления научной и научно-методической деятельности, реально востребованные педагогами-практиками, а, следовательно, сыграет роль информационно-аналитического ресурса в реализации опережающего управления.

Таблица 1. Рейтинг проблем школьного образования данным анкетирования учителей и заместителей директоров школ (данные 2008–2010 гг.; 1387 респондентов; 37 субъектов Федерации)

Место в рейтинге проблем	Содержание проблемы	Доля	Ресурсы решения проблем	
			Дидактика	Управление
1	Недостатки в разработке технологий внедренческого этапа при реализации инноваций разного уровня (хорошие идеи дискредитируются на этапе внедрения)	87,7%		!
2	Много учащихся с низким уровнем обучаемости (причины разные – от соматических заболеваний и психофизиологии до социальной дезадаптации)	73,6%	!	!
3	Растущее разнообразие вероисповедания, социального, национального статусов детей в одном классе, требующее от учителя знания основ этнопедагогики	69,2%	!	!
4	Отсутствие единого критериального оценивания успехов детей, повышающее риски адаптационного периода во время перехода в другую школу, а также снижающее валидность оценки результатов деятельности учителя	50,9%		!
5	Недостаточные уровень и качество взаимодействия семьи и школы	36,7%		!
6	Управленческая несостоятельность завучей и других школьных «управленцев», приводящая к заорганизованности в деятельности учителей, лишним временным затратам, эмоциональному и профессиональному выгоранию педагогов	35,5%		!

7	Недостаточный уровень собственной компетентности в обеспечении субъектной позиции ученика (проектировании индивидуально-ориентированного, социально-направленного образовательного процесса)	27,9%	!	!

Комментарий к некоторым позициям позволяет очертить проблемное поле и сопоставить его с возможностями педагогического эксперимента как ресурса решения означенных проблем.

1. Оценка инновационных процессов респондентами проводилась по трем позициям – «понимаю, принимаю смысл инновации», «готов осваивать» и «понимаю, принимаю способы внедрения инноваций». Только последняя позиция была определена респондентами как создающая проблемы. Следовательно, наиболее востребованнным сегодня будет педагогический эксперимент по разработке технологий внедренческого этапа при реализации инноваций разного уровня – в школе, в округе, в городе.

2. Мы постулируем личностную ориентацию образования, субъектность ученика, но не учим учителя «видеть» каждого ученика как субъекта учения… 2/3 учителей и заместителей директоров по УВР т.е., наиболее близко общающиеся с детьми взрослые в школе, отмечают сложности в индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Принимая тезис о субъектности учащегося, подавляющее большинство респондентов отмечает недостатки или даже отсутствие профессиональных навыков обучения «не всех, но каждого». Сам факт того, что респонденты поставили эту позицию на второе место, отражает позитивную тенденцию – «мы понимаем, что учить надо каждого по-разному». Иначе они не видели бы проблемы здесь. Но КАК это делать? Как соотнести традиционное классическое предметное педагогическое образование с требованиями учить каждого по-разному?.. Такие вопросы задают и учителя лицейских и гимназических классов с «отобранными» детьми. Похожие по уровню освоения предметного материала, эти дети все равно разные в способах освоения этого материала, что также требует индивидуализации.

Профильная школа потребовала внедрения индивидуальных образовательных программ, но – практически везде – эти программы индивидуальны только по временному режиму, но не учитывают запросов и особенностей учебно-познавательной деятельности самого ребенка.

В пространстве реализации Закона об инклюзии («Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» Закон №16 от 28.04.2010) в каждой школе, когда мы должны создать условия для обучения инвалидов и детей с ОВЗ, учитель, не умеющий индивидуализировать или (по крайней мере) дифференцировать учебный процесс, становится заложником этой инновации (вместе с учеником, требующим индивидуального подхода…).

Очевидно, что данная проблема должна решаться на разных уровнях. И здесь педагогический эксперимент может выступить как ресурс, если среди направлений научно-методической работы школ и методических центров тему психолого-педагогической и управленческой компетентностей учителя заявить как приоритетные.

3. Сложности профессионального педагогического общения – проблема, отражающая объективные политические и экономические процессы в государстве. Все чаще учителю приходится решать проблемы «педагогического Вавилона», примиряя воспитанных в разных культурах и традициях детей. А ведь за детьми еще и родители… Надо уметь и с ними общаться. Необходим педагогический эксперимент, направленный на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области этнопедагогики и этнопсихологии, толерантности, понимаемой как адаптационный способ выживания: принимая другого, сохранять себя.

4. То, что половина педагогов видит проблему в отсутствии единой системы оценивания по критериям – несомненно, положительный факт. Это говорит о том, что каждый второй понимает - главная системообразующая составляющая единого образовательного пространства – единые критерии оценивания результатов. Ресурсы, условия, содержание, цели – будут производными от этих критериев. Зададим критерий научности знаний – содержание должно будет отражать его. Зададим критерий практико-ориентированности предметных знаний, содержание будет соответствовать. Зададим критерий, оценивающий уровень универсальных учебных действий – будем и содержание, и цели, и ресурсы выстраивать соответственно.

Проблема в том, что хотя ФГОС задает направления для проектирования подобной системы, но у практиков пока нет системы таких критериев. В педагогическом эксперименте можно проектировать эти критерии, показатели и уровневые дескрипторы к ним на уровне методического объединения, школы, методического центра.

5. Треть респондентов не знает, как управлять взаимодействием с семьей. Проблема может быть решена только на основе концепции «распределенной ответственности», основы гражданского общества, где реализуются новые формы взаимодействия школы и семьи. Вывод однозначен: необходимо учиться целенаправленному, результативному, неразрушающему взаимодействию с родителями, выпускниками, всеми субъектами ближайшего к школе социального кластера. Однако и здесь только курсы повышения квалификации – лекции, семинары – вряд ли дадут такой ощутимый результат, который может дать работа в режиме педагогического эксперимента.

6. Треть респондентов видит проблему в том, что учитель и завуч все больше превращаются в чиновников: количество бумаг, которые они должны составить для отчетов растет с каждым годом. С этих позиций необходимо совершенствовать организационно-деятельностную компетентность субъектов управления качеством целостного образовательного процесса – администраторов, методистов, учителей в освоении навыков работы с большими объемами информации, что возможно только при достаточном уровне владения ИКТ-технологиями. Вот здесь педагогический эксперимент должен быть направлен на проектирование и обеспечение главного ресурса процесса информатизации – компетентности учителя – не только как пользователя ПК, но и как специалиста в дидактике ИКТ.

7. Почти треть респондентов напрямую рефлексируют проблемы школьного образования «на себя» - видят причины в собственной некомпетентности. Однако, если оценить эти цифры с позиции пессимиста, видящего, что «стакан наполовину пуст…», остальные 72 % участников считают, что все проблемы должны решаться там, «наверху». Это значит, что двое из трех респондентов не считают себя истинными субъектами своего профессионализма… В правильно выстроенном и реализуемом пространстве педагогического эксперимента любого направления происходит изменения в субъектности участника. Педагог-исследователь исследует, прежде всего, себя, свои недостатки, свои возможности и ресурсы. Автору за 15-летнюю практику руководства педагогическим экспериментом много раз приходилось видеть коррекцию профессиональной самооценки при реализации субъектом эксперимента необходимых этапов самоанализа.

Опережающее управление направлено на достижение цели, ориентированной на реализацию перспективных потребностей личности, общества, государства и характеризуется готовностью и способностью субъектов управления предвидеть развитие образовательной системы и определять программу действий так, чтобы исключить, или ослабить влияние нежелательных последствий. В таком аспекте все функции опережающего управления успешно реализуются при постановке педагогического эксперимента как исследовании, разработке и апробации ресурсного обеспечения целей и задач государственных документов, имеющих статус закона.

В этом случае руководитель экспериментальной площадки осуществляет вид интеллектуальной деятельности, основная задача которого заключается в анализе, обосновании перспектив развития и использования научных и организационных инноваций с учетом проблем данной школы. Другими словами, реализует услугу школе, называемую консалтингом. Высокий научно-теоретический уровень деятельности, обеспечиваемый научным руководителем, гарантирует свободный и объективный характер выводов, как на этапе анализа исходного состояния части школы, так и при анализе результатов внедрения инноваций. При этом, реализуя консалтинговую деятельность, ученый обогащает свой научный багаж – накапливает, анализирует, перерабатывает и использует получаемый опыт в научной деятельности.

При реализации педагогического эксперимента в школе в ситуации внедрения инноваций наиболее обоснованным становится метод «консультирование процесса». Это предусматривает совместную работу научного консультанта, школьных управленцев и педагогов по выявлению проблем реализации требований новых стандартов и других законов в образовательной системе школы (или в какой-то из её составляющих), разработке решений по преодолению проблем, по проектированию и апробации технологий оценки уровня реализации требований инновационных документов в реальном образовательном процессе.

Так внедрение новой системы оплаты труда потребовало от автора реализации консалтинговой деятельности в масштабе окружного педагогического

эксперимента в Южном округе г. Москвы. Исследование ресурсов развития профессиональных компетентностей учителя в соответствии с требованиями ФГОС позволило выстраивать систему оценки качества профессиональной деятельности учителя в школе, корректируя одновременно и систему внутришкольного контроля, и, методическую систему каждой школы, определяя индивидуальную траекторию профессионального развития каждого учителя.

Можно сформулировать несколько правил, при реализации которых педагогический эксперимент в школе, не теряя главной цели как научного исследования, становится эффективным ресурсом опережающего управления качеством образования:

1. В целях каждого педагогического эксперимента должны быть концептуально отражены положения законов и документов, определяющих направления развития школьного образования (ФГОС, «Наша новая школа», «Столичное образование -5», Закон №16 от-28.04.2010 «Об образовании лиц с ОВЗ в г. Москве», Закон об образовании (проект)).

2. Проектирование любого педагогического эксперимента требует сегодня выделения в качестве приоритетного ресурса качества образования компетентность субъектов управления образовательными системами в школе – учителя, администратора, методиста, воспитателя.

3. Реализация опережающего управления качеством образовательных систем невозможна без освоения каждым субъектом в режиме эксперимента технологий критериального оценивания для построения модели управления на основе принципа «распределенной ответственности».

Позиционирование продукта экспериментальной деятельности в условиях формирования рынка образовательных услуг

***Суловьева Татьяна Михайловна**, методист структурного подразделения по экспериментальной и инновационной деятельности ОМЦ ЦОУО, г. Москва, e-mail: tmsulovjeva@rambler.ru*

В условиях перехода образования к новым нормативно-правовым отношениям, связанным с принятием федерального государственного образовательного стандарта с одной стороны и с обсуждением закона Российской Федерации об образовании с другой, перед каждым участником образовательного процесса встает вопрос о возможном изменении содержания образования и объектно-субъектных отношений. Одним из актуальных вопросов является вопрос об «образовательных услугах».

В теории педагогики и социологии не предусмотрено определение, ясно выражающее суть понятия «образовательная услуга». Впервые появившись в связи с возможностью предоставления образовательным учреждением платных услуг в сфере образования, закрепленной в Законе РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (ст. 45 в ред. от 01.12.2007 N 309-ФЗ), образовательная услуга может определяться как «система знаний, умений, навыков, информации, реализуемая образовательным учреждением в отношении

индивидуума, общества и государства». Однако рассматривать деятельность образовательного учреждения только в качестве посредника между научным знанием и потребителем этого знания было бы неверно. Многие образовательные учреждения имеют многолетний плодотворный опыт участия в научно-исследовательской работе, направленной на обновление образовательного процесса. Непосредственное отношение к этому имеет экспериментальная и инновационная деятельность образовательного учреждения, направленная на совершенствование существующего образовательного пространства, разработку образовательных программ, методик и технологий, формирование новых укладов детско-взрослой общности, решение многих задач совершенствования современного образовательного пространства и направленная на трансляцию, внедрение, инновирование полученных продуктов, прошедших экспертизу, в массовую образовательную практику.

Если для науки цель экспериментальной деятельности заключается в получении нового знания, то для практики ожидаемый результат, оформленный в результате экспериментальной деятельности и прошедший экспертизу, это, прежде всего, обновление инструментария руководителя-управленца и педагога-практика.

Вопрос об организации экспериментально-инновационной деятельности достаточно проработан и нуждается в совершенствовании (как любой другой процесс, развивающийся во времени и пространстве), механизмы внедрения в практическую деятельность полученных результатов недостаточно сформированы и структурированы.

По оценкам экспертов 80% трудностей во внедрении инноваций связано с отсутствием сформированного профессионального сообщества, представляющего управляющий механизм для внедрения инноваций в массовую практику. Недостаточность знания и взаимодействия различных образовательных структур не способствует процессу обновления содержания образования. Между тем, именно результат экспериментально-инновационной работы образовательного учреждения (выявленный и оформленный продукт экспериментальной деятельности), может стать образовательной услугой, отвечая всем составляющим этого понятия: цели (получение знаний, развитие компетентностей и формирование деятельности); действию (передаче знаний посредством информативного общения); результату (приобретению заявленных знаний, овладению компетентностью, формированию деятельности).

По теории маркетинга, товар – все, что может удовлетворить потребность и может быть предложено рынку с целью приобретения, потребления, использования или привлечения внимания. Всем этим условиям продукт экспериментальной деятельности удовлетворяет вполне. Однако в условиях несформированного рынка потребителей образовательных услуг и нормативно-законодательного определения отношения между участниками этого процесса затруднительно определить степень участия образовательного учреждения и его научного руководителя в разработке и оформлении данного продукта.

Принимая во внимание отсутствие сформированного рынка образовательных услуг с нормативными определениями потребителей, производителей и посредников, распределением и регуляцией их отношений, а также механизмов экспертизы и мониторинговых исследований насыщения рынка, рассмотрим продукт экспериментальной деятельности как результат работы образовательного учреждения.

Выявленный в процессе или по окончании эксперимента образец определен. Следующим шагом должно стать предъявление его для трансляции в массовую практику. Степень новизны, научной и практической ценности, соответствия действующим образовательным стандартам и другим условиям определяется внешней (независимой) экспертизой. Результатом предварительной внутренней экспертизы продукта является его описание с дальнейшим представлением, имеющее цель воздействовать на сознание целевой аудитории, т.е. позиционирование.

Практика показывает, что предъявление своего опыта часто представляет трудность для педагога. Причины психологического характера, отсутствие категориального, структурированного и систематизированного мышления, недостаточный опыт научно-методической работы – самые распространенные причины, которые мешают автору представить результат деятельности. Необходимо точно определиться в отношении предмета описания, выделив его из экспериментальной деятельности образовательного учреждения.

Следующее действие связано с представлением описываемого предмета в качестве составляющей образовательного процесса и в совокупности признаков и свойств, присущих данному типу продуктов (образовательная программа, образовательная или педагогическая технология, учебно-методический комплекс и т.д.). Типология продукта может быть представлена следующим образом: содержание образования (образовательные программы), способы передачи знания (методики и технологии), учебно-методический комплекс, организация, проектирование образовательного процесса и формирование образовательной среды (системность, моделирование, структурирование).

Далее определим алгоритм описания признаков и свойств представляемого продукта в виде ответов на вопросы. «Что это?» – представляет результат определения в типологии, о котором было сказано выше, а также параметры соответствия государственным образовательным стандартам и правовым нормативам. «Для кого?» – определяет адресную направленность, задавая условия использования в профессиональной, возрастной, социальной аудиториях. «Какие задачи решает?» – ориентирует предполагаемого потребителя на область применения в образовательном пространстве. «Каковы планируемые результаты и механизмы их экспертной оценки?» – формирует представление об изменениях относительно исходного состояния и влиянии на развитие образовательного учреждения, отраженном в программе его развития. При этом важным условием является наличие системы экспертизы, позволяющей отслеживать полученные результаты в определенные сроки. «Чем уникален?» – обозначает отличительные свойства представленного продукта эксперимен-

тальной деятельности, выявленные в сопоставительном анализе с аналогичными продуктами. «Каковы ресурсные затраты для реализации?» – подробно описывает необходимые ресурсы (кадровые, материально-технические, управленческие и др.) и условия эффективности.

В результате следования алгоритму представление продукта отвечает на вопросы о цели, действии и результате, что составляет суть понятия «образовательная услуга». Эти же критерии могут быть определяющими при планировании экспериментальной работы и проектировании продукта. В этом случае значительно упрощается процедура описания результата, а критерии приобретают регламентирующий характер.

Происходящие изменения в российском образовании неминуемо отразятся во всех его структурных составляющих, предъявляя новые требования к профессионализму управленца и педагога.

Расширение образовательного пространства, формирование нового поля деятельности управленческого и педагогического составов педагогического сообщества невозможны без обновления профессиональной подготовки администратора и учителя.

Модернизация системы ВШК при переходе на новую систему оплаты труда

***Бычкова Марина Ромуальдовна**, директор ЦО №1178 ЮАО, г. Москва*

***Дружинина Елена Евгеньевна**, зам. директора по УВР ГОУ ЦО №1178 ЮАО, г. Москва, email: 1178-4@mail.ru*

Современный учитель должен соответствовать постоянно развивающейся образовательной системе школы – альтернативы этому положению нет. Для максимально эффективной реализации этого положения каждая школа должна не только ясно представлять себе цели и результаты своего продвижения по пути создания условий для развития и саморазвития каждого учителя, но и правильно, адекватно своим ресурсам выбрать средства для осуществления этих целей. Педагогические коллективы школ, и в первую очередь – руководители школ, должны определить конструктивные позиции в отношении важнейшей инновации: внедрения новой системы оплаты труда за качество [5, 7].

Изменение критериев оценки собственной деятельности для человека является одним из самых сложных изменений в личном менталитете. С позиции государства, как одного из заказчиков результатов школьного образования, платить по труду, платить за качественную работу – это не только реализация принципа справедливости при оплате, это опоздавшая на 50 лет попытка управлять качеством через дифференцированную зарплату. Именно столько лет назад Фредерик Герцберг доказал, что не уровень заработной платы, а именно оплата за качество входит в совокупность факторов, мотивирующих сотрудников к работе на результат.

Новая система оплаты труда за качество (НСОТ) – не цель, а управленческий ресурс. Цель внедрения НСОТ – обеспечить мотивацию учи-

телей к повышению качества своей работы. Учитель должен знать, ЧТО И КАК делать, чтобы заработать доплату за качество. Причем, это знание должно быть прозрачным, конкретным и принятым всеми учителями в данной школе.

По нашему мнению, истинной причиной неготовности учителей к внедрению оплаты за качество является низкий уровень реализации функций ВШК как инструмента управления КАЧЕСТВОМ образовательного процесса. Если в системе мониторинга качества образовательного процесса нет принятых всем коллективом критериев и показателей качества экскурсий, классных часов, посещения театров, общешкольных событий в рамках предметной недели, то нет оснований для объективной оценки качества внеклассной деятельности учителя по предмету. Если в школе не проводится мониторинг качества уроков по форме единой для всей школы, если результаты оценки качества уроков не находятся на столе учителя в его управленческой папке, а накапливаются только в документах завуча, то при оценке деятельности учителя по качества уроков возможны конфликты и личные обиды.

По данным анализа ВШК в школах Москвы, проведенного в рамках педагогического эксперимента Н.Л. Галеевой [1], процент школ, в которых можно сегодня по мониторингу уроков оценить качество профессиональной деятельности учителя для оплаты за качество работы, составляет менее десяти процентов. Эти данные подтверждают наши прогнозы: пока ВШК не стал инструментом управления качеством образовательного процесса и его результатов, внедрение любой системы «оплаты за качество» не обеспечит нужного эффекта, или даже дискредитирует саму идею справедливой оплаты «по труду».

Если мы позиционируем введение оплаты за качество как мотивационный фактор для учителя, то в системе оснований для премирования определенные критерии и их относительная ценность должны отражать цели и задачи образовательного учреждения. И в первую очередь – обеспечение максимально комфортных условий обучения для каждого ученика.

Наш опыт использования продукта деятельности ГЭП «Условия роста и реализации профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности» – технология мониторинга компетенций современного учителя – доказывает, что компетентностный подход результативен для разработки критериального оценивания качества профессиональной деятельности учителя при внедрении оплаты труда за качество профессиональной деятельности.

Именно внедрение мониторинга уровня компетентности учителя позволило нам выявить противоречия в системе управления образовательным процессом. Оценка уровня компетентности учителя потребовала единой системы оценки для каждого из школьных событий (урока, экскурсии и т.д.), реализуемой в режиме мониторинга, т.е. в системе ВШК. Несоответствие существующей системы ВШК тем требованиям, которые необходимы для максимально объективной и «прозрачной» оценки качества деятельности

каждого учителя – вот основное противоречие, которое, на наш взгляд, может снизить эффект от введения НСОТ.

Мы предположили, что внедрение оплаты труда за качество будет эффективно поддерживаться системой ВШК, если выполнены следующие условия: в оценку качества профессиональной деятельности учителя включены три группы критериев**:** достижения обучающихся, создание качественных условий для учебного успеха школьников и реализация деятельности педагога в профессиональном социуме; в содержании ВШК отражены перечисленные выше критерии; разработаны и апробированы процедуры оценки уровня каждого критерия с информационно-методическим сопровождением, содержание которого осознано и принято каждым членом коллектива.

Мы опирались на методологию педагогического исследования В.В. Краевского, на положения теории управления педагогическими кадрами Т.М. Давыденко и Т.И. Шамовой, описывающие концепцию проектирования управленческой деятельности [6, 9, 10].

Анализ проблем управления в московских школах показал, что среди проблем «лидирует» низкий уровень управленческого потенциала ВШК («мониторинг не стал инструментом управления»). По нашему мнению, истинной причиной неготовности учителей к внедрению оплаты за качество является низкий уровень реализации функций ВШК как инструмента управления качеством образовательного процесса.

Если в системе мониторинга качества образовательного процесса нет принятых всем коллективом критериев и показателей качества экскурсий, классных часов, посещения театров, общешкольных событий в рамках предметной недели, то, оценить качество внеклассной работу по предмету учителя практически невозможно.

Если в школе не проводится мониторинг качества уроков по форме единой для всей школы, если результаты оценки качества уроков не находятся на столе учителя в его управленческой папке, а накапливаются только в документах завуча, то при оценке качества уроков для оплаты за качество работы учителя, могут возникать неразрешимые конфликтные ситуации.

В результате анализа материалов статей по практическому опыту внедрения НСОТ, мы пришли к выводу, что алгоритм деятельности школьных управленцев на этапе подготовки к внедрению НСОТ должен быть следующим: сначала выделить критерии деятельности учителя (возможен вариант – получить эти критерии «сверху», но тогда проанализировать и утвердить только те, которые определяют качество образования в данной школе); для каждого критерия определить показатели (разработать их как уровневые дескрипторы, для возможности балльного оценивания); показатели соотнести с системой ВШК, если эти показатели отсутствуют необходимо доработать ВШК.

В результате такого анализа в 2007 году в школах нашей ГЭП мы определили, что объектами ВШК, наиболее «западающими» с точки зрения оснащения критериями оценивания, и в то же время, определяющими качество

всей школьной системы, являются компетентность учителя, качество внеурочной предметной деятельности, качество системы управления в школе.

В нашем исследовании мы определили в качестве главного объекта ВШК, требующего модернизации, компетентность учителя. В сентябре 2002 г. В ГОУ СОШ № 1178 Южного округа стартовал исследовательский проект «Методологическая и управленческая культура учителя как условие обеспечения нового качества образовательного процесса». К июлю 2006 года основные задачи данной ГЭП были выполнены. В сентябре 2006 года стартовало продолжение ГЭП, тема которой звучала так: «Условия роста и реализации профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности» (сентябрь, 2006 – май, 2009). Общим направлением в деятельности ГЭП стало научное обоснование и практическая реализация психолого-педагогических условий процесса непрерывного становления и развития профессиональной компетентности учителя личностно-ориентированного образовательного процесса как субъекта, определяющего качество и результативность деятельности современной школы, а также как субъекта собственного профессионального развития.

Была апробирована рабочая совокупность компетенций современного учителя в виде трехуровневого дескриптора профессиональных характеристик, соответствующих требованиям современного образовательного процесса. Эта совокупность компетенций, разработанная под руководством руководителя ГЭП, профессора кафедры управления образовательными системами МПГУ Галеевой Н. Л., была выстроена в соответствии с двумя принципами [5, 6, 7].

Первый принцип отражал главное правило управления – «успех управленца выявляется через успех тех, кем он управляет». В соответствии с этим принципом содержание компетенций проектировалось «от ученика», как ресурсное обеспечение условий достижения учениками максимального учебного успеха для реализации учеником всех личностных ресурсов в образовательном процессе.

Второй принцип отражал необходимость использования совокупности компетенций как основы для проектирования роста компетентности учителя. Вследствие этого спроектированное содержание компетенций было систематизировано в соответствии с традиционными направлениями в системе дополнительного профессионального образования, чтобы по результатам мониторинга можно было определить необходимые направления повышения уровня компетентности каждого учителя и целенаправленно определять его индивидуальную траекторию профессионального развития.

Данная модель после проведенной пятилетней апробации позволяет использовать её в любой школе как основу: для системы оценки эффективности образовательного процесса или система мониторинга результативности ОП, позволяющую отследить динамику изменений не только в ученике, но и в учителе; для организации развивающей образовательной среды в школе не только для ученика, но и для учителя, сконструировать целостную

управляемую систему повышения методологической и управленческой культуры учителя в межкурсовой период.

В настоящее время технология мониторинга уровня профессиональной компетентности учителя обеспечена информационной поддержкой, как в бумажном, так и в цифровом формате. Процедуры мониторинга отработаны и представляют собой алгоритм деятельности всех субъектов образовательного процесса. По результатам мониторинга выделяются «западающие» компетенции у каждого учителя, определяющие выбор им индивидуальной методической темы. Разработанная в процессе ОЭР матрица развивающего потенциала различных форм индивидуальной методической работы позволяет в программе Excel за считанные минуты спроектировать для каждого учителя школы индивидуальную траекторию профессионального совершенствования. Эта траектория основана на самооценке учителем собственных достижений и недостатков, поэтому принимается учителем как собственный выбор.

В результате системной работы по управлению качеством деятельности педагогов выделилась группа учителей, работающих на доверии, учителя стали принимать участие в профессиональных конкурсах, делиться своим опытом работы на семинарах разного уровня, в СМИ.

Практика показывает, что у учителей профессионально развивающихся наблюдается и положительная динамика развития ученика. Уровень успешности учащихся в классах учителей-участников ОЭР повысился на 22%. За это время школу закончили 33 медалиста, из них 21 с золотой медалью. За последние 5 лет 576 учащихся стали призёрами окружных, городских, всероссийских и конкурсов и олимпиад. Высокого и хорошего уровня воспитанности достигли 91 % школьников. Таким образом, можно сделать вывод, что, повышение уровня компетентности учителя приводит не только к росту профессионализма педагогов, но к повышению качества образовательных результатов.

Подготовка к новой системе оплаты труда потребовала пересмотра ВШК как инструмента управления качеством профессиональной деятельности каждого учителя. Коллектив школы уже несколько лет работает над совершенствованием ВШК. Комплексная структура объектов оценки (например, в уроке проявляются все ключевые компетентности учителя) позволяет производить оценку внешних ресурсов учебного успеха ученика в матрице компетентности учителя, соотнеся каждую компетентность с данными, получаемыми в процедурах ВШК. Это позволяет объективизировать оценку качества уроков и др., сделав её максимально прозрачной для коллектива, минимизировать временные затраты, объединив в одной процедуре ВШК и «оценку за качество для оплаты», реализовать системные связи системы «оплаты за качество» с содержание методической работы, определяя одновременно с оценкой, например, уроков, «мишень» для развития конкретной компетенции учителя.

При реализации НСОТ, новой системы оплаты за качество деятельности учителя, разработанная технология может быть применена в процедурах оценивания качества деятельности учителя по разработанным критериям трех

уровней компетентности – базовом уровне, характерном для требований стандарта, продвинутом и творческом уровнях, определяющих возможность оплаты за качество. Таким образом, каждая школа может не только прогнозировать, но и предупреждать проблемы внедрения НСОТ, модернизируя ВШК в описанных выше направлениях.

Список литературы.

1. Галеева Н.Л. Оценка качества профессиональной деятельности учителя. Рекомендации по разработке системы показателей // Управление школой. – 2009. – № 2. – С. 3-7.

2. Галеева Н.Л. Система компетенций учителя как инструмент управления качеством образования// Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007. – С. 89-95.

3. Галеева Н.Л. Цели, содержание и технология мониторинга уровня профессиональной компетентности учителя в школе// Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 12. – С.18-28.

4. Галеева Н.Л. Управление качеством деятельности учителя на основе мониторинга его профессиональных компетенций// Управление образованием. – 2008. – № 2. – С.44-54.

5. Новая система оплаты труда работников образования// Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. –2007. – № 1.

6. Проектирование систем внутришкольного управления /Под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.

7. Реформы образования: Аналитический обзор/ Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр образовательной политики, 2003. – 303 с.

8. Управление ростом и реализацией профессиональных компетенций учителя в системе внутришкольной методической и экспериментальной деятельности. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 132 с.

9. Шамова Т.И., Третьяков Г.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

10. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики/ Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский, и др. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

Работа школ в формате экспериментальных площадок как ресурс практической реализации национальной инициативы «Наша новая школа»

***Клещева Татьяна Валентиновна**, зам.директора по УВР ГОУ СОШ № 5,*

***Рыбина Галина Львовна**, педагог-психолог высшей категории, email: barsik5_128@mail.ru*

«Главным результатом модернизации школы», по словам Д.А. Медведева, «должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития». На основе этих предложений была подготовлена стартовавшая в июне 2009 году Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», одно из приоритетных направлений которой является решение всего спектра вопросов, касающихся здоровья школьников. «Нужно уйти от усредненного подхода. К каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения. Тем более что к перегруженным программам обучения в обществе тоже много вопросов».

Задачи, поставленные сегодня перед образованием, отнюдь не новы. В начале 90-х, когда принципы демократии и плюрализма стали реализовываться, в том числе, и в образовательной сфере, школы получили возможность

выбирать программы и УМК, распределять учебную нагрузку в соответствии с уровнем подготовленности классов, исходя из возможностей конкретных детей. Это позволило многим из них на практике реализовать первые два пунктах нового проекта.

Именно с этого времени наша школа работает в тесном сотрудничестве с МГАТУ и МПГУ по программе школа-ВУЗ. Осуществление данной программы требовало от учителей знания и эффективного использования в ходе осуществления учебного процесса новых методов и методик, что и стало причиной, побудившей коллектив школы активно включиться в экспериментальную работу.

Первые экспериментальные площадки были открыты на базе школы еще в 1992 г. Основными задачами мы определили две: качество образования и условия, содействующие здоровью; в разное время в школе разработке данных проблем были посвящены следующие ЭП: Педагогическая оценка эффективности образовательного процесса как условие его оптимизации» (научный руководитель д.п.н, член-корр. АПН Кумарина Г.Ф., зав. кафедрой КРО Педагогической Академии послевузовского образования); «Формирование здорового образа жизни учащихся в школе» (научный руководитель профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, к.п.н. Шклярова О.А); «Индивидуализация оценочной деятельности педагога как фактор построения здоровьесберегающей образовательной среды» (научный руководитель д.п.н, член-корр. АПН Кумарина Г.Ф.); «Здоровьесберегающий компонент развивающей среды в начальной школе» (научный руководитель профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, к.п.н. Шклярова О.А); «Управление развитием здоровьесберегающей среды в образовательном процессе на ресурсной основе» (научный руководитель: Шамова Т.И., д.п.н, профессор, член-корр. РАО, зав. кафедрой управления образовательными системами МПГУ).

В настоящее время в школе открыты две университетские экспериментальные площадки: «Оценка эффективности здоровьесберегающей деятельности школы» и «Управление процессом развития здорового образа жизни у школьников на основе гуманно-личностного подхода» (под руководством Шкляровой О.А.). Реализация программ площадок позволяет нам добиваться не только формирования навыков ЗОЖ у всех основных субъектов образовательного процесса, но и реализовывать расширенные образовательные программы, превращая здоровье в фактор, обеспечивающий школьную успешность на разных ступенях обучения.

Основными результатами нашего сотрудничества стало стабильно высокое качество обучения практически на всех ступенях образования (показатели внешнего мониторинга по всем предметам в среднем на 10 % выше городских), достигаемое без ущерба для состояния здоровья учащихся (что так же подтверждается результатами диспансеризаций, мониторингов и диагностик).

Очевидно, что эффективность работы педагогов зависит во многом и прежде всего от уровня их профессиональной подготовки. Одним из приоритетных направлений нового национального проекта стало сохранение, качественное улучшение и пополнение кадрового состава преподавателей. «Ключевая роль в школе принадлежит учителю, и нам необходимо разработать систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации и для пополнения школ новым поколением учителей». Еще Д.И. Менделеев более чем сто лет назад не сомневался, «что первейшею заботою страны, подобно России видящей своей идеал впереди, а не сзади», должна стать подготовка преподавательских кадров. Конечно, это требует много усилий и средств, но государство должно пойти на это, если оно «хочет расцвета своей жизни впереди».

В рамках реализации программ экспериментальных площадок на базе ФПК и ППРО МПГУ прошли обучение все члены педагогического коллектива. Были реализованы проблемные курсы «Управление созданием и развитием здоровьесберегающей среды в школе» и «Управленческая компетентность учителя как ресурс качества школьного образования». Несколько членов коллектива обучались и на годичных и двухгодичных курсах профессиональной переподготовки «Теория и практика управления образованием», получили второе высшее образование, что, несомненно, повышает жизнеспособность педагогов школы в современных условиях.

Здоровье как объект управления в педагогической системе рассматривается не только как целостное состояние, но и как системное проявление характера жизнедеятельности индивида (Шамова Т.И., Шклярова О.А.). В любом случае здоровье следует рассматривать как управляемый процесс.

Основными направлениями деятельности в решении здоровьесберегающих и здоровьеформирующих проблем являются: создание модели экологически комфортной образовательной среды; разработка и внедрение технологий реабилитации умственной и физической работоспособности в педагогическом процессе; формирование культуры здоровья и здорового образа жизни субъектов педагогического процесса на основе компетентностного подхода; внедрение мониторинговой системы результативности, где здоровье рассматривается как один из показателей и критериев оценки его эффективности; разработка технологий здоровьесберегающего сопровождения всех субъектов образовательного процесса (Шамова Т.И., Шклярова О.А.).

В нашей школе должное внимание уделяется здоровьесберегающей деятельности в работе с учителями. В 2005 г. мы изучали ценностную систему учителей. В рамках этого исследования было выявлено, что из предпочитаемых педагогами ценностей «здоровье» находится на 2 месте после «интересной работы». Однако в рейтинге доступных ценностей «здоровье» занимает предпоследнее место. Ниже находится только «материально обеспеченная жизнь». Следовательно, моделирование здоровьесберегающей среды является

ключевым моментом в решении здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих проблем.

С целью обеспечения профессионального развития педагогов, повышения профессиональной компетенции учителей как фактора жизнеспособности в условиях развивающейся системы образования, в школе работает постоянный научно-методический семинар для учителей по актуальным проблемам современного образования с привлечением специалистов кафедры управления образовательными системами ФПК и ППРО МПГУ, Педагогической академии последипломного образования. «Стремление к моделированию здоровьесберегающей среды и реализация этой задачи на практике определяются, прежде всего, характером отношения и степенью готовности управленцев и каждого учителя к экологически целесообразной и грамотной деятельности» (Шамова Т.И., Шклярова О.А.).

Одним из важных условий в реализации здоровьесберегающего подхода является моделирование в начале каждого дня позитивного настроя учащихся и учителей. Решение этой задачи связано с необходимостью снятия социального стресса, психического и эмоционального напряжения, снижения риска возникновения психосоматических заболеваний, с необходимостью обеспечения жизненной активности, работоспособности. Интересен факт, что педагоги, включившиеся в деятельность по настрою учащихся, улучшили свое самочувствие и работоспособность и развили свое умение «переключать каждого ребенка из внешнего социума в пространство урока». У педагогов было отмечено снижение проявлений синдрома эмоционального выгорания (СЭВ).

В работе учителя постоянно присутствуют психологические перегрузки, что нередко ведёт к психическому выгоранию, которое с профессиональной сферы распространяется и на другие сферы жизнедеятельности индивида. СЭВ проявляется в общей апатии, усталости, истощении – «жизнь не удалась». Снижается профессионализм; возникают социальные и личностные проблемы и, конечно же, проблемы со здоровьем.

По данным мониторинга, проведенного психологами школы, только несколько учителей имели не столько выраженные признаки СЭВ, сколько недостаточно сформированные профессиональные навыки. Однако психологическая служба организовала и провела семинар для всех учителей по теме «синдром эмоционального выгорания». Его основными целями были направить внимание педагогов на собственное здоровье (не только физическое, но и психическое), показать связь здоровья и психологического благополучия учителя с его успешностью как профессионала и привлечь педагогов к участию в групповой работе с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания и формирования навыков конструктивного общения. Была организована учительская группа по развитию навыков конструктивного общения и саморегуляции у педагогов.

Основными блоками данной программы являлись: релаксационные и медитативные техники для снятия напряжения и для энергизации и гармонизации своего состояния; методики визуализации для отреагирования

негативных эмоциональных состояний; элементы тайм-менеджмента, чтобы учителя решали все деловые вопросы на работе; работа по развитию самосознания и саморефлексии; развитие коммуникативных умений и навыков; выработка индивидуального стиля деятельности; знакомство педагогов с методиками работы с учащимися для установления эмоционального контакта и ведения диалога.

Данный курс был рассчитан на 21 тематическое занятие. В дальнейшем была изменена форма работы группы. Основной упор был сделан на релаксационные техники, затем проводились дискуссии по интересующим педагогов проблемам. Сейчас в работе с педагогами мы ограничились группами релаксации и отдельно тематическими занятиями по интересующим педагогов проблемам.

Педагогам просто необходимо соблюдать некоторые меры психопрофилактики для повышения экологичности профессии. И психолог находится в школе не только для помощи родителям и учащимся, но и для помощи учителям. Часто можно услышать про отсутствие свободного времени. Да, учителя действительно перегружают себя работой. Оказывает влияние личностная сила («я сама справлюсь»), а также нежелание раскрывать что-то очень личное на работе («вдруг все узнают») – а это уже вопрос доверия.

Школьная психологическая служба активно использует: методики релаксации и медитативные техники (позволяют восстановить силы, помогают принять решение, повышают творческие возможности и др.); индивидуальные психологические консультации (помощь в решении личностных проблем, осознании причин их возникновения, поиск новых способов поведения, иного отношения к событиям, отреагирование «непрожитых» чувств); групповые формы работы (тренинги, группы развития, группы встреч, обучающие группы и др., которые помогают в личностном развитии, решении жизненных проблем, формировании различных навыков и умений); помощь в решении конфликтных ситуаций; психологическое просвещение; выработка индивидуального стиля деятельности (с целью оптимального функционирования в профессиональной деятельности) и др.

Многие педагогические приемы, благоприятно влияющие на общее состояние здоровья детей, работу адаптационных механизмов и существенно сдерживающие негативные факторы школьной среды, на которые обращают внимание ученые-физиологи (М.М.Безруких, В.Д. Сонькин, Г.П. Анапасенко, Н.Н. Смирнов и др.), заключаются в использовании таких приемов и средств как сотрудничество, создание ситуации успеха, оказание эмоционального поощрения, поддержки, конструирования позитивных межличностных отношений и т.д. Большинство учителей открыто к использованию подобных методов, однако, на наш взгляд, проблема заключается в отсутствии личного опыта подобного рода взаимодействий, как модели, на которую можно опереться в общении с учащимися. Стереотипные модели поведения в данном случае ограничивают педагогов в проявлении партнерского стиля взаимодействия. Следовательно, ведущим условием успешного практического решения

проблемы здоровья в образовании является повышение профессиональной компетентности учителя, его личная культура здоровья. По мнению Шамовой Т.И. и Шкляровой О.А, «культура здоровья педагога является важным ресурсом успешности педагогической деятельности поскольку … только учитель как носитель культуры здоровья может воспитать ответственное отношение у ребенка к личному здоровью и здоровью окружающих людей». Фундаментальный минимум, ресурсная основа культуры здоровья педагога – ценностно-информационный компонент. Педагог, ушедший в состояние нездоровья, становится малоэффективным, а возможно и опасным для формирования у детей общей культуры здоровья.

Вышеуказанные подходы к проблеме педагогической деятельности в контексте здоровьесбережения учителей позволяют выделить в качестве предмета изучения разработку психолого-педагогических требований к оптимизации педагогической деятельности для решения задач здоровьесбережения учителя.

В рамках этого направления нами был изучен уровень эмпатических способностей педагогов, определены профили педагогов начальной и средней школы, были выданы индивидуальные рекомендации для учителей, а также в разработке находится программа развития эмпатии педагогов. Также ведется разработка дипломной работы по теме «Ценностно-целевой подход в работе с учителями», в рамках которой будут проанализированы несколько аспектов работы по проблемам здоровьесбережения, а также разработаны анкеты и проведен мониторинг по изучаемым в работе вопросам.

Созданная на основе анализа полученных данных система здоровьесберегающей деятельности ГОУ СОШ № 5 включает в себя: приемы оздоровления на уроках и во внеурочной деятельности; качество образовательной и здоровьесберегающей среды школы; организация деятельности по формированию культуры здоровья всех субъектов образовательного процесса; владение педагогами современными образовательными технологиями, обеспечивающими сохранение и развитие здоровья учащихся; психологическое сопровождение всех субъектов образовательного процесса; стимулирование инновационной и учебно-методической деятельности педагогов школы через вовлечение в экспериментальную и исследовательскую работу и др.

На основании опыта работы школы, стремящейся реализовывать программу «содействия здоровью», можно сказать, что вопрос прежде всего упирается в нехватку финансирования подобных программ, а отнюдь не в отсутствие понимания и энтузиазма у педагогов. Опыт работы нашей школы показал, что использование даже самых простых здоровьесберегающих технологий на всех этапах учебного процесса более чем эффективно при условии, если оно осуществляется в системе, а не от случая к случаю. Справедливость данного утверждения подтверждается показателями здоровья – на протяжении ряда лет они стабильны, не имеют негативной динамики; естественно, что мы имеем в виду те из них, которые напрямую зависят от образовательной среды: зрение, осанка, подверженности ОРЗ и ОРВИ. При

этом, хочется отметить, что мы не являемся «Школой здоровья», а только школой, содействующей здоровью, что с одной стороны, не превращает сохранение здоровья в основную, в ущерб образовательной, задачу, и требует не столько дополнительной финансирования и технической оснащенности, сколько эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и социальной сферы.

Обобщая все вышесказанное, хочется подвести некоторое подобие итога: нам не надо *ломать* существующее в стране образование – его логику, его фундаментальный, систематический характер, его всеобщий, или массовый, масштаб. Нам надо его напитать ресурсами – и дать возможность свободно развиваться. Настоящий патриот своей Родины Менделеев возмущался недоверием к будущему России и пренебрежительным отношением ко всему родному. «Откуда у нас этот проклятый пессимизм? – вопрошал он. – Почему мы с такой непонятной любовью ругаем свое? И у нас даже нет желания с этим своим познакомиться!». Мечтая о «благе российском», ученый в «Заветных мыслях» указывал: «… Чтобы предстоящий путь был по возможности эволюционным и прогрессивным, прежде всего он не должен отрицать прошлое, … надо разобрать или понять причину происшедших перемен, потому что без этого никоим образом не найдется того направления, которому дальше должно следовать».

Педагогический эксперимент в образовательном учреждении как ресурс опережающего управления качеством образования

***Погребняк Любовь Павловна**, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, профессор кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь, e-mail: mern2005@yandex.ru*

Модернизация Российского образования ставит перед современным образовательным учреждением принципиально новые задачи, открывая творческие возможности создания различных моделей образовательных учреждений, перестраивающих работу всех своих звеньев. Речь идёт, прежде всего, о содержательном, организационно-управленческом, методическом обновлении школьной организации, чтобы эффективно и результативно выполнять заказ общества – формировать социально-адаптивную личность обучающегося, которому предстоит жить в XXI веке.

Эти изменения, которые нашли отражение в нормативно-правовых документах, способствовали смене образовательной парадигмы, становлению вариативной системы образования Российской Федерации, возникновению и увеличению количества различных модификаций образовательных учреждений.

Продолжающееся преобразование в системе образования Ставропольского края потребовали сегодня разработки новой модели такого образовательного учреждения, которое само отвечало бы принципам адаптивности и успешности, было ориентировано на реализацию социального образовательного заказа, обеспечивало реализацию конституционных принципов доступности и качества

образования. Такая задача напрямую связана с формированием инновационной модели образовательного учреждения социально-ориентированной направленности.

Социальная открытость и массовость такого образовательного учреждения обуславливают проблему обеспечения на высоком уровне качества образования, что в свою очередь, требует новых технологических подходов к организации и содержанию системы работы по его обеспечению.

Анализ реального уровня, достигнутого образовательным учреждением, а также позитивные результаты предшествующей опытно – экспериментальной работы, позволили сделать вывод о путях наиболее оптимального структурного и содержательного обновления его педагогической системы, целью которой явилось бы создание инновационной модели социально-ориентированного образовательного учреждения, обеспечивающей качественное образование. Таким образом, важнейшим средством формирования социальной успешной личности является качественное образование.

В последнее время в научно-педагогической литературе продолжается обсуждение содержания этого понятия. Качество в широком смысле – соответствие требованиям, стандартам, пригодность для использования, способность удовлетворять заявленным или подразумеваемым потребностям (И.Н.Щербо). Как «социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности», рассматривают его С.Е.Шишов и В.А. Кальней.

Применительно к образованию Ю.А. Конаржевский вслед за И.Я. Лернером параметрами качества называет уровень воспитанности личности, уровень развития и уровень её знаний. М.М. Поташник считает, что образование признаётся качественным, если «его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика».

Параметрами качества образования в образовательном учреждении называют уровень достижения поставленных целей, уровень выполнения требований образовательных стандартов, уровень реализации индивидуальных возможностей обучающихся, уровень удовлетворения образовательных запросов учащихся и их родителей (Г.В. Гутник). В содержание качества образования включают такие компоненты, как уровень обученности, прочность их знаний и умений, сформированность познавательных интересов, личностных качеств, мировоззренческой позиции, которые зависят от управленческой компетентности руководителя, организаторских умений заместителя руководителя и др.

Эффективность организации и проведения педагогического эксперимента в образовательном учреждении во многом зависит от условий. Необходимыми условиями осуществления эксперимента являются:

1. Правовые: решение педагогического совета образовательного учреждения о начале педагогического эксперимента; внесение изменений в систему управления образовательным учреждением; разработка локальных нормативно-

правовых актов, регламентирующих работу по системе управления качеством образования (положение о научно- методическом совете, положение о творческой лаборатории, положение о творческих группах педагогов и др.)

2. Кадровые: выделение дополнительных должностей в штатном расписании.

3. Научно-методические: приобретение образовательных программ, методических материалов, издательской продукции методического характера по проблеме педагогического эксперимента; привлечение на договорных условиях учёных, специалистов из высших учебных заведений для оказания научно-консультативной помощи и проведения на базе образовательного учреждения методических семинаров с педагогическими работниками, участвующими в эксперименте.

4. Мотивационные: коррекция материального и морального стимулирования педагогов образовательного учреждения в соответствии со степенью и результатами их участия в педагогическом эксперименте.

5. Организационные: внесение изменений в распределение должностных обязанностей администрации образовательного учреждения в связи с началом педагогического эксперимента; создание в структуре учреждения образования кафедры педагогического мастерства, кабинета психолого-педагогического и методического сервиса; организация временных научно-исследовательских коллективов (творческих групп) из числа педагогических работников образовательного учреждения.

6. Материальные: организация и оснащение методического кабинета, специального учебно-методического кабинета (зала) для проведения занятий с педагогическими работниками; обязательным техническим условием является их оснащение мультимедийным оборудованием, интерактивной доской, персональным компьютером и др.

Большое значение при организации и проведении педагогического эксперимента в образовательном учреждении имеет правильный выбор методов исследования. К ним относятся: теоретический анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме; социологические методы: анкетирование; тестирование; наблюдение; метод педагогического эксперимента; метод системного анализа объекта исследования; праксиметрический метод (изучение, анализ документации и результатов образовательного процесса); метод проектирования и моделирования.

В тоже время, учитывая новизну решаемых в ходе эксперимента задач, возможны определённые риски, вполне решаемые при условии научно- методического, организационно-управленческого и психологического сопровождения опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении. К числу таких рисков можно отнести следующие:

Объективные: В ходе эксперимента снижение традиционных количественных показателей эффективности образовательного процесса (компенсируется значительным ростом объективных показателей эффективности образовательного процесса по завершении формирующего этапа эксперимента и переводу

основных подсистем образовательного учреждения в режим стабильного функционирования);

Снижение мотивации: В процессе проведения педагогического эксперимента происходит снижение мотивации определённой части педагогических работников в связи с увеличением их трудонапряжённости в ходе выполнения дополнительной работы, связанной с экспериментом (риск может быть компенсирован пересмотром системы материального и морального поощрения в образовательном учреждении).

Учитывая, что основным объектом опытно – экспериментальной работы являются педагогическая и управленческая подсистемы образовательного учреждения, его персонал, а обучающие выступают лишь опосредованными участниками эксперимента, существенного нерегулируемого снижения качественных показателей образовательного процесса не прогнозируется.

Основными результатами эксперимента должны стать: модель социально - ориентированного образовательного учреждения с учётом специфики его социума; модель управления качеством образования в социально- ориентированном образовательном учреждении; целевая программа обеспечения качества образования в условиях социально-ориентированного образовательного учреждения; методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений по совершенствованию системы работы по обеспечению качества образования.

Общим значимым результатом педагогического эксперимента должно стать существенное повышение качества образовательных услуг в образовательном учреждении, повышение престижности получения образования в нём, привлекательности образовательного учреждения в социуме, расширение системы социального партнёрства педагогических работников образовательного учреждения, их профессионально-педагогического мастерства.

Список литературы

1. Гутник Г.В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: Автореф. дис…канд. пед наук. – Екатеринбург, 2000. – 16с.

2. Управление качеством образования/ под ред. М.М.Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

3. Шишов С.Е.; Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320с.

Развитие профессиональных компетентностей учителя как условие формирования нового качества образования в соответствии с требованиями ФГОС

***Светлана Валентиновна Тадевосян**, методист по иностранным языкам ГОУ ОМЦ СЗОУО ДО г. Москвы,email: tadevosyansv@rambler.ru*

Человек на протяжении всей своей жизни включен в процесс образования как целенаправленный и специально организованный в условиях конкретной образовательной системы, так и процесс самообразования, социализации. Понятие «образование» на основе анализа человеческой культуры (И.Я. Лернер) можно понимать как совокупность: системы знаний, раскрывающей картину

мира, опыта осуществления известных для человека способов деятельности, опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшей социализации, опыта ценностного отношения к миру.

Так как же мы определяем понятие «образование» в условиях реализации задач, декларируемых Концепцией модернизации российского образования и остальных Законов – ФГОС, НСОТ, Положений ННШ. В качестве приоритетного определения понятия рассматривается «новое современное качество образования». Каждый определяет свое поле деятельности, направленное на развитие качества. Ключевой термин «качество» в рамках реализации Федерального образовательного стандарта приобретает новый смысл: новое качество, доступность и эффективность образования (а кроме того – высокий престиж образовательной системы, ее достойное место в общей деятельности местного сообщества, региона, страны) – центральным системообразующим элементом становится учащийся. Какие условия необходимо реализовать для достижения задач по повышению качества образования? Острая потребность в точных, объективных данных о качестве образования в условиях модернизации системы образования актуализирует эту задачу.

Эффективная система образования должна постоянно обновляться целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления, если мы хотим, чтобы она соответствовала времени и основывалась на стратегии развития общества и человека в нем и была ориентирована на будущее. В Японии есть точное определение: «образование – столетнее растение». Наряду с традиционными проблемами обучения и воспитания молодого поколения перед современным образованием стоят глобальные проблемы – развитие планетарного мышления, воспитание человека, творящего в духе общечеловеческих ценностей и готового цивилизованно решать глобальные экономические, энергетические, экологические и другие вопросы.

Образование как динамический процесс связан с процессом достижения цели. Цели в управлении образовательными процессами необходимо ставить с опережением, планируя от ожидаемого результата. Кто же является заказчиком результата образования? Конечно, работники образования одни из социальных заказчиков, но они не главные и не единственные из них. Заказчиком также выступает и государство, которому нужен законопослушный гражданин, и социум, и общество – ему необходим свободный, рассуждающий, грамотный человек. Когда заказчиком выступает родитель, в наибольшей мере его требованиям будет соответствовать, таким образом, школа адаптивного типа с ярко выраженной гуманистической направленностью, реализующая в своей основе эмоционально – ценностную практику образования в режиме личностно – ориентированной парадигмы. Когда заказчиком выступает потенциальный работодатель, то ему необходим выпускник, не нашпигованный академическими знаниями, а человек предприимчивый, высокомобильный, который может быстро переквалифицироваться на другую специальность,

ответственный. Немаловажный субъект образовательного процесса - сам ученик – ему нужно, чтобы учитывали его личность и особенности. Возникает непростая проблема: если точки зрения разных заказчиков не совпадают между собой, на чей же социальный заказ ориентироваться? Цели государства и общества совпадут там, где большая часть общества будет поддерживать государственную политику и участвовать в развитии экономики страны. В современных условиях при отборе целей должны учитываться как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование, его интересы и склонности. В наше время образовательная система должна стать совокупностью всех образовательных процессов, которые бы удовлетворяли максимально возможное число социальных заказчиков [5, с.85-90]. Цели образовательной системы – это конкретное описание концепции развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которые будут востребованы в условиях современного образовательного рынка. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия системе ценностей, то неотъемлемой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к тому, что он познает или преобразовывает.

Эта составляющая определяет направленность действий обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его потребностями и мотивами.

Образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания: полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие человека как результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве, но необходимо учитывать немаловажный фактор – создание атмосферы творческого поиска и напряженного труда, стимулирующей развитие самостоятельности и ответственности. За последнее время неоднократно предпринимались попытки представить такую концепцию в виде модели выпускника школы. Образовательный стандарт второго поколения ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»): любящий свой народ, свой край и свою Родину, уважающий и принимающий ценности семьи и общества, любознательный, активно и заинтересованно познающий мир, владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом, доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение, выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Развитие образовательного процесса возможно как через разрешение противоречий, так и эволюционным путем – через совершенствование сложившейся образовательной системы. Создание и эксплуатация сложнейших систем породили насущную необходимость в формальных моделях организации

их разработки и функционирования. Моделирование сложной системы невозможно без ее декомпозиции (разделения) на более простые подсистемы, позволяющей сначала исследовать поведение изолированных подсистем, а затем описать их взаимосвязи. Успешное применение результатов этих работ в управлении сложными системами породило стремление расширить область их применения на организационные системы, что, в числе прочего, и было реализовано в ходе развития новых научных направлений. Необходимо отметить, что, не разрушая старое, мы создаем новую современную образовательную систему, которая предполагает, что управляющий орган и управляемая система являются субъектами деятельности. Таким образом, переход от одного инновационного цикла к другому может сопровождаться временным скачкообразным уменьшением эффекта, связанным с затратами на переход, адаптацию и т.д. Если «инновации» будут следовать слишком часто, и система не будет успевать освоить одно новшество, как в ней будет появляться следующее, то интегральный эффект может оказаться отрицательным. Образовательная система, как правило, является профессиональной, иерархической, целенаправленной, динамичной, адаптивной, развивающейся. В качестве главного противоречия образовательного процесса выступает противоречие между социальным запросом к уровню образованности человека и его реальным уровнем и качеством образования. Образование – процесс, управляемый со стороны общества, государства, образовательного учреждения, администрации и педагогов конкретной образовательной системы, а также частично и со стороны родителей учащихся. Однако формы, способы, механизмы и условия управления у них разные, соответственно уровень и качество образования будет определяться совокупностью доминирующих показателей конкретной образовательной системы на своем уровне и будут обусловлены специфическими особенностями социально-культурной, политической и др. ситуациями.

Если раньше говоря о «качестве образования» мы говорили о специальных предметных знаниях и умениях, проверяемые тестами, контрольными работами, проводимыми мониторингами, учащемся с высоким уровнем развитых способностей, то сегодня возникла потребность в личности, у которой сформировано мировоззрение и нравственные принципы. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным, предметным.

Задачей реформы становится не только обновление содержания образования, но и глубокие изменения образовательной среды и педагогической деятельности как таковой. Глобальная коммуникация современного общества, характер отношений между участниками образовательного процесса вызывают потребность в особой, культурологической направленности образовательного процесса. В соответствии с принципами автономии образовательного учреждения в рамках Болонского процесса, ответственность за обеспечение качества за образование, в первую очередь, возлагается на сами учебные

заведения. Основные тенденции развития системы образования в настоящее время направлены на то, чтобы сделать ее более современной и восприимчивой ко всему передовому и новому. Соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, в котором стремительно обновляются технологии, происходит ускоренное освоение инноваций и формируются глобальные экономические структуры и рынки труда. Причем залогом социального и профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в молодости знания. На передний план выходит способность людей ориентироваться в огромных информационных потоках, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. Необходимо отметить, что только внешней оценки качества образования, как показывает мировой опыт, в настоящее время для управления качеством образовательного процесса оказывается не достаточно.

Без квалифицированного управления сегодня невозможно эффективное педагогическое воздействие, поэтому многие учителя профессионально неуспешны весьма долгое время, пока сами на своем опыте не выработают приемы управления образовательным процессом. В связи с этим возникает проблема, суть которой заключается в том, что образовательный процесс в школе строится в рамках единой системы управления, учитель, как субъект управления качеством образовательной системы «учитель-ученик», не в полной мере включен в управленческие процессы, т. к. не владеет в достаточной степени основами управления. Для того, чтобы осуществить то, что спланировано, необходимо определить субъектов управления качеством образования, сформулировать, что должен выполнять каждый субъект. Для того, чтобы субъект (учащийся) эффективно выполнял возложенные на него функции, он должен обладать определенными полномочиями (управленческими функциями), иметь представление о предмете его ответственности – конечном продукте деятельности или вида работы, которую организует субъект и за качество которой несет ответственность. Главное содержание эффективного управления – мотивационная деятельность в процессе управления качеством образования. Соответственно обучение, воспитание, развитие ребенка, участников системы «учитель – ученик» должно проходить в зоне ближайшего (потенциального) развития, в противном случае оно просто не будет осуществляться [5, с.89].

Таким образом, разработка системы управления развитием профессионализма учителя и использование ее учителем школы становится чрезвычайно актуальной, особенно и в условиях реализации новой оплаты труда. Поэтому перед нами стоит задача выявить внутренние и внешние педагогические резервы повышения качества преподавания, качества знаний. Совершенствуется подготовка педагогических кадров. Учителя получают все более широкие возможности для выбора форм и моделей профессионального совершенствования. Меняется система повышения квалификации

педагогических кадров, в том числе принципы ее финансирования. В широком смысле можно утверждать, что все управление образованием, сегодня должно быть программно-целевым (проектным) управлением – управлением по результатам.

Процесс осуществления практически любой деятельности можно рассматривать в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам, причем последовательность эта является общей для всех видов деятельности. Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами: фаза проектирования, результатом которой является модель создаваемой системы и план ее реализации; технологическая фаза, результатом которой является реализация системы; рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта [4, с. 162].

В послании к Федеральному Собранию (05.11.2008 года) Президент России Д.А.Медведев представил национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», которая была утверждена в январе 2010 года, как основа стратегической политики в сфере образования. Основная цель данной программы – «создание школы, способной раскрыть личностный потенциал ребенка, воспитать интерес к учебе и знаниям, формировать стремление к здоровому образу жизни, готовить ребят к будущей профессиональной деятельности». В этой программе определены 5 основных направлений, одно из которых – «совершенствование педагогического корпуса». За последнее время в этой связи был принят ряд нормативно-правовых документов [2, с. 57].

Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 года за №593 были определены квалификационные характеристики должностей работников образования. Какие советы и рекомендации можно дать учителю иностранного языка сегодня, чтобы он был готов к реализации новых целей и задач, поставленных в программе «Новая школа» и образовательных стандартах II поколения, к переходу на новую оплату труда и новую форму аттестации педагогических кадров?

Учитель сегодня должен быть готов: к внимательному изучению основных положений нормативно-правовых документов и творческой их реализации на практике; к активному участию в экспериментальной и инновационной деятельности по предмету, творческих мероприятиях (семинарах, конференциях, конкурсах и т.д.) с коллегами как внутри своего ГОУ СОШ, округа, города, так и внутри профессиональных сообществ (МЕЛТА, ТЕСОЛ и д.р.); к изучению инновационного опыта коллег и трансляция своего опыта; к освоению новых технологий (ИКТ, коммуникативно-когнитивных и т.д.); к принятию новых функциональных ролей (Учитель-исследователь, Учитель-экспериментатор, Учитель-наставник, Учитель-разработчик и т.д.); к соблюдению единых функциональных требований и личной дисциплины.

На курсах повышения квалификации учителя иностранных языков постоянно знакомятся со стратегиями обучения различным видам и формам общения

на иностранных языках, которые включают, в том числе, и надпредметные умения. Введение стандартов второго поколения, инновационных технологий обучения требуют создания УМК нового поколения, разработки дистанционных программ по иностранным языкам для построения индивидуальных траекторий обучения. Отсюда растет необходимость роста ИКТ компетентности педагогов как одного из основных факторов обеспечения качества обучения ИЯ. В Москве сложилась информационная образовательная среда и с этого года вводится обязательный модуль для методистов, учителей-предметников и руководителей образовательных учреждений, результаты которого будут учитываться при аттестации учителей. Необходимо будет оказать помощь школе по формированию новых учебных программ, включающих надпредметные универсальные умения[2, с. 57-58].

Исходя из этого, было решено заложить модули по изучению новых стандартов и программ в городские и окружные образовательные программы повышения квалификации и переподготовки, включить в план мероприятий семинары как по изучению стандартов и программ, так и по обмену опытом по их внедрению.

Список литературы

1. Городская целевая программа «Столичное образование-5 на 2009-11 г.г.». – М.: МДО, 2009.

2. Махмурян К.С. Методические рекомендации о совершенствовании преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях города Москвы. – М., 2010.

3. Медведев Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – М., 2010.

4. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.

5. Поташник М.М. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

6. Федеральный образовательный стандарт начального образования. – М., 2009.

7. Фомина Н.Б. Оценка качества образования. Часть 1. Многоуровневая параметрическая модель.. – М.; УЦ «Перспектива», 2009.– 80 с.

Исследование ресурсов методической работы в интегральном поле управления профессиональным ростом учителя

***Колосова Ирина Анатольевна**, заместитель директора по научно-методической работе ГОУ ЦО «Школа здоровья» №1071, г. Москва, email: Kolosovairina@yandex.ru*

В деле обучения и воспитания, во всём школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя. К.Д.Ушинский

«Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире….», – такими словами начинается главный концептуальный документ, определяющий направления развития школьного образования на ближайшую перспективу Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [1].

«Воспитание будущих поколений самым тесным, если не сказать решающим, образом связано с модернизацией системы образования», – эти слова звучат в Послании Президента Федеральному Собранию в 2010 году [2].

Но какие бы реформы ни происходили в системе образования, в итоге они замыкаются на конкретном исполнителе - школьном учителе. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных требований. Реализация последних требует необходимых и непрерывных изменений, внедрения нововведений, наличия потребности в использовании компетентностно-деятельностного подхода при решении педагогических и образовательных проблем конкретной школы. Именно в эти условия будет погружен современный учитель, реализующий требования новых образовательных стандартов.

В новых условиях работа педагога будет оцениваться как с точки зрения достижений учащегося, так и с точки зрения профессионального роста самого учителя. Для реализации поставленных перед педагогом задач в новых условиях он должен обладать необходимым и достаточным, даже избыточным, уровнем и профессиональной компетентности и профессионализма. Только реализуя такие компетенции как анализ, самоанализ, рефлексия собственной жизни, работы, личности учитель начнёт движение вперёд.

«Учитель должен стать субъектом управления своим профессиональным ростом», пишет М.М. Поташник в книге «Управление профессиональным ростом учителя в современной школе» [4]. В своей книге «Эксклюзивные аспекты управления школой» М.М. Поташник вершиной управленческого профессионализма в работе с людьми называет «коучинг» [5]. Существует множество определений коучинга. Т.Гэллвей в книге «Работа как внутренняя игра» под коучингом понимает «раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности». Майлз Дауни в работе «Эффективный Коучинг» коучингом называет искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека. Главное – в процессе коучинга личность фокусируется на навыках, необходимых для успеха и повышения собственных результатов.

Необходимо создание механизмов, условий, которые способствовали бы возникновению у педагога желания самосовершенствоваться, саморазвиваться, условий, в которых учитель будет себя чувствовать уверенным в поддержке детско-взрослого сообщества. Мы уверены, что школа – главное пространство роста профессиональной компетентности учителя – имеет необходимые ресурсы, позволяющие с помощью определённых преобразований получить желаемый результат. При этом под ресурсами мы понимаем всё, что необходимо человеку и организации для достижения цели, для удовлетворения собственных потребностей и потребностей субъектов или объектов образовательной среды.

Исследуя ресурсы методической работы в школе, мы пришли к выводу, что содержание и взаимодействие всех направлений деятельности будем рассматривать в интегративном поле управления профессиональным ростом учителя. Переход к новой школе потребует специально выстроенной системы управления изменениями. Мы находим основания такой системы в модели опережающего управления образовательным учреждением.

В современной теории и практике менеджмента принято считать опережающее управление антикризисным, стратегическим управлением, некоторые практики рассматривают его с позиции управления по целям. В нашей школе директором И.Н. Щербо было сформулировано следующее определение понятия: «Опережающее управление – это управление, направленное на достижение цели, ориентированной на реализацию перспективных потребностей личности, общества, государства».

Для построения оптимальной системы методической работы в школе на основе опережающего управления, способствующего профессиональному росту учителя, коллективом научно-методического совета школы были изучены теоретические основы и практический опыт школьных методических систем.

Наиболее близкую нашим целям концепцию мы обнаружили в работе А.М. Моисеева [3]. Автор выделяет важные признаки стратегического управления: опора на человеческий фактор как главный; ориентация на интересы клиента; внимание к вызовам и изменениям внешней среды; гибкость; готовность к оптимальному выбору на основе сопоставления различных альтернатив; направленность на цели долгосрочного выживания и процветания.

Мы считаем, что система методической работы, опирающаяся на признаки стратегического управления, создаёт условия для «самодостраивания» профессионализма учителя. Поэтому выбор направлений, форм и видов методической деятельности учителя должен быть интегрированным, должен быть обусловлен личным практическим педагогическим опытом, потребностями субъектов взаимодействия и спецификой работы. Выбор, который делает педагог не случайный. Он основан на оценке базовых компетенций, которые определяют успешность решения основных функциональных задач педагогической деятельности: компетентность в области личностных качеств; компетентность в целеполагании; компетентность в мотивировании обучающихся; компетентность в разработке программы педагогической деятельности и принятии педагогических решений; компетентность в области информационной основы деятельности; компетентность в организации педагогической деятельности (умение устанавливать субъект - субъектные отношения, умение организовать учебную (воспитательную) деятельность, умение реализовать педагогическое оценивание).

Ежегодное проведение мониторинга профессиональной педагогической компетентности учителя (самоанализ, оценка коллег, оценка администрации), позволяет создать условия для целеосознанной, целенаправленной самореализации, осуществить подбор методов, форм, видов, способов методической работы. «Координационно-мониторинговый центр повышения компетентности педагогов» Центра образования обеспечивает необходимую вариативность для конструирования индивидуальной траектории профессионального развития каждого учителя.

В качестве одного из ориентиров стратегического развития ОУ было определено «внедрение новых форм обучения педагогов и трансляции их инновационного опыта». В новых условиях работа педагога должна оцени-

ваться как с точки зрения достижений учащегося, так и с точки зрения профессионального роста самого учителя. Так родилась идея реализации школьного проекта «Экспертиза образовательных технологий»: «Экспертиза здоровьесберегающих образовательных технологий» (2008-2009 учебный год); «Общественно-партнёрская экспертиза эффективности форм и методов соуправления» (2009-2010 учебный год).

В этом учебном году мы нацелены на обобщение педагогического опыта по теме: «Индивидуализация обучения как развивающаяся и динамически функционирующая образовательная система».

«Экспертиза образовательных технологий» позволяет осуществить комплексный подход к экспертизе деятельности учителя, так как при этом подходе задействованы все специалисты школы: заместители директора по учебной работе, по научно-методической работе, по оздоровительной работе, психологическая служба школы, а также сами педагоги. К проведению общественно-партнёрской экспертизы форм и методов соуправления привлекались родители. Родитель, погружённый в школьную жизнь своего ребёнка, становится активным участником образовательного процесса. Именно на эту позицию ориентируют родителей новые федеральные государственные образовательные стандарты.

Федеральный государственный стандарт общего образования второго поколения выдвигает систему требований: требования к результатам освоения основных образовательных программ, требования к структуре основных образовательных программ и требования к условиям реализации основных образовательных программ. С 2009-2010 учебного года ЦО является пилотной площадкой, по внедрению ФГОС второго поколения. Педагоги начальной школы второй год проходят переподготовку в области ИКТ-компетентности учителя начальной школы: использование ИКТ для развития языковой грамотности (запись звука, видеотехнологии, создание текстов); интегрированная проектная деятельность и интегрированные курсы на основе ИКТ; организация и деятельность естественно - научной лаборатории начальной школы; интернет - портфолио учащегося и учителя.

Реализуя задачи пилотной школы, учителя принимают участие в разработке мультимедийной среды детско-взрослого взаимодействия.

Погружаясь в апробирование и внедрение нового, учитель исподволь начинает самосовершенствоваться: изучение новой нормативной базы, изучение методологии по формированию универсальных учебных действий, усовершенствование ИКТ-компетентности.

Комплексный характер последних реформ в системе образования, внедрение новых представлений о качестве образования и повышение прозрачности и публичности всей системы образования, обуславливает необходимость внедрения новых форм предъявления результативности педагогического труда. Всем этим условиям в наибольшей степени соответствует такая модель предъявления результативности профессиональной деятельности, как портфолио. Основное преимущество портфолио, размещённого в информационном

педагогическом пространстве ЦО, заключается в том, что он является многофункциональным инструментом, как оценивания, так и самооценки собственных достижений, а так же одним из ресурсов диссеминации положительного педагогического опыта.

Портфолио учителя позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, методической, исследовательской. Результативность методической работы, повышение педагогической компетентности педагога отражается в ежегодных «продуктах» педагогического сообщества. Среди таких мультимедиа-продуктов «Интегрированные уроки в 5 классе «Математика и ЗОЖ»; банк форм и методов соуправления в школьном информационном пространстве; книги «Социальное партнёрство – путь познания и совершенствования» (из опыта работы педагогического коллектива), «Школа здоровья: вчера, сегодня, завтра»; статьи в различных научно-методических журналах и газетах.

Наш опыт показывает, что целенаправленное изучение и проектирование инновационных форм методической работы в школе обеспечивает реализацию требований новых Федеральных государственных образовательных стандартов не только к условиям реализации образовательных программ, но и к результатам реализации этих программ. Мы отмечаем, что повышение качества результатов образовательного процесса увеличивается пропорционально росту качества условий, среди которых профессиональная компетентность учителя, несомненно, является главным ресурсом.

А. Дистервег писал: «Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь». Мы считаем, что эти слова в определенной мере могут относиться к учителю, в профессии которого умение и желание учиться являются системообразующими составляющими.

Список литературы

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

2. Послание Президента Федеральному Собранию, 2010 г.

3. Моисеев А.М. Основы стратегического управления школой. – М.: Центр педагогического образования, 2008 г. – 256 с.

4. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.

5. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. – М.: Педагогическое общество России, 2011 г. – 320 с.

Муниципальная методическая служба как организационная структура, направленная на развитие проектной компетентности учителя

***Суходимцева Анна Петровна**, руководитель структурного подразделения ГОУ МЦ СУО, г. Москва, email: sao-odar@yandex.ru*

Развитие общества на современном этапе характеризуется стремительными переменами в различных областях общества. Это требует от человека качеств, позволяющих продуктивно действовать и эффективно решать любые проблемы. В связи с этим главной ценностью в образовании становиться

развитие универсальных учебных действий, ключевых образовательных компетенций, способностей учащихся выйти за рамки изучаемого материала, их способность к решению нестандартных задач, возникающих, как в учебных ситуациях, так и в повседневной жизни (Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования). Для этого педагог должен уметь создавать ситуации приобретения учащимися нового опыта (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), умений построения и организации своей деятельности: умений целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора индивидуального стиля собственной деятельности, рефлексии (самоанализа) ее процесса и результатов и т.д. (исследования И.А. Зимней, И.А. Колесниковой, А.М. Новикова, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др.). Это приводит к смене парадигмы деятельности педагога и, как следствие, к изменениям в требованиях к его профессиональной деятельности. Новые требования к профессиональной деятельности педагога находят отражение в государственных документах об образовании (государственная инициатива «Наша новая школа», новый «Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» и др.). В документах закреплена обязанность педагогов создавать новый образовательный продукт, обновлять содержание и методы педагогической деятельности в соответствии с возникающими образовательными задачами.

В основу развития системы образования, как сказано в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, должны быть положены принципы проектной деятельности: открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов и др. В связи с этим, в современных условиях достижение нового качества работы возможно при наличии высокого уровня компетентности педагогов, владеющих проектной деятельностью. Следовательно, актуализируется проблема развития проектной компетентности у учителей.

Мы рассматриваем проектную компетентность учителя как ключевую профессиональную компетентность педагога, отражающую, с одной стороны, успешный опыт педагогического проектирования (осуществления педагогом продуктивной профессиональной деятельности в логике проекта (понимаемого нами как завершенного цикла продуктивной деятельности), направленной на решение личностно-значимых профессиональных проблем, на преобразование объекта в образовательной практике, получение объективно нового или субъективно нового результата и приводящей к развитию самой личности педагога), а с другой стороны, готовность осуществлять успешную профессиональную деятельность в условиях реализации компетентностной модели образования.

Проектная компетентность позволяет учителю быть субъектом в образовательном процессе школы, проявлять собственные инициативы, замыслы, разворачивать личностное содержание деятельности, иметь осознанную

авторскую позицию; его деятельность ориентирована на результат и носит рефлексивный характер.

Для формирования и развития проектной компетентности необходимы определенные условия. Компетентность как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта нельзя сформировать и развивать посредством простой обученности, «прохождения курса» (В.В. Сериков).

Специфика компетентностного уровня подготовки педагога вытекает из самой природы компетентности. «Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [1, с. 11-12].

Таким образом, компетентность формируется и развивается в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат.

В случае же с проектной компетентностью, учителям необходимо создать условия для реальной проектной деятельности, которая должна обладать следующими характеристиками: направлена на решение личностно-значимых профессиональных проблем, на преобразование педагогической действительности, получение объективно нового или субъективно нового результата; осуществляется на осознанной основе**,** и на основе постоянной рефлексивной обратной связи; организована как завершенный цикл последовательных этапов (разработка, реализация, рефлексия).

Изучение состояния образовательной практики показывает наличие отрицательных стереотипов в деятельности педагогов, проявляющихся при педагогическом проектировании. Так, например, как видно из конспектов уроков, учителями планируется в основном не деятельность обучающихся, а собственная деятельность по предоставлению информации по предмету и контроль. Часто проектируются отдельные занятия в отрыве от цели всего курса. Кроме того, проектирование ассоциируется в сознании многих педагогов как деятельность, направленная на помощь обучающемуся в подготовке его проекта к какому-либо конкурсу.

Возникает насущная потребность, социальное требование, необходимое для эффективной продуктивной деятельности – обучения проектированию практически на всех уровнях образования: федеральном, региональном, муниципальном, школьном (А.С. Сиденко, Н.В. Громыко и др.).

В связи с этим значимой становится роль муниципальной методической службы как части системы непрерывного педагогического образования. Муниципальные методические службы создаются на территории муниципальных образований (районов и городов) для осуществления организационно-методического, инновационного, информационно-аналитического и экспертного сопровождения муниципальной системы образования [3, с. 27]. Понятие «непрерывное образование» можно отнести к личности, образователь-

ным процессам и образовательным учреждениям. На уровне личности – это означает, что «учителю необходимо обеспечить профессиональное сопровождение его развития не эпизодическим повышением квалификации раз в пять лет или три года, а постоянной, четко организованной, каждодневной методической поддержкой [2, с. 50]. Образование как процесс становится непрерывным, если сопровождает человека всю жизнь. Если иметь в виду образовательные учреждения, то непрерывность в данном случае предполагает сеть учреждений: педагогические колледжи, педагогические ВУЗы, районные (городские) муниципальные методические службы, институты повышения квалификации педагогических работников, факультеты повышения квалификации руководящих и педагогических кадров и др. Однако лишь «методические службы, как никто другой, имеют возможность через стажировки, тренинги, мастер-классы удовлетворять индивидуальные потребности педагогов в непрерывном повышении квалификации» [2, с. 50].

Специфика работы муниципальной методической службы – научная и учебно-методическая поддержка учреждений образования в осуществлении государственной политики в области образования, совершенствование профессиональной компетентности педагогических кадров. Она призвана оказывать своевременную помощь педагогам и иметь опережающий, личностно и практико-ориентированный характер. Кроме того, на базе методического учреждения (центра) могут создаваться временные научно-исследовательские коллективы с привлечением ученых и других компетентных лиц, творческие группы по разработке и реализации проектов, в которые «погружаются» творческие педагоги. В процессе повышения профессиональной компетентности учителя в условиях муниципальной методической службы возможно, не только разнообразить формы работы с педагогами и совершенствовать предметные знания и умения, но и содействовать развитию тех личностных качеств педагогов, которые позволили бы им адаптироваться к часто меняющимся условиям и технологиям в образовании и стать субъектом своей профессиональной деятельности. Муниципальные методические учреждения имеют потенциальные возможности для решения самых сложных проблем современного образования.

Однако, как отмечает, Е. В. Василевская, деятельность муниципальных методических учреждений по обеспечению условий роста профессиональной компетентности учителей характеризуется ярко выраженным противоречием, снижающим его эффективность. Противоречие связано с необходимостью изменений во взаимоотношениях субъектов образовательной системы, имеющих не предписывающий, а проектировочный характер и отсутствием модели методической работы, способствующей развитию субъектно-авторской позиции педагога [2, с. 59].

Представим муниципальную методическую службу как организационную структуру в системе непрерывного образования, направленную на развитие проектной компетентности учителей, которая способствует решению этого противоречия.

Применительно к методической работе необходимо рассмотреть понятие «педагогическая система», которое можно определить как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и развития взрослых людей» [4,с. 112].

Методическая служба как социальная организация представляет собой социально обусловленную общность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой участников методической работы, направленной на профессионально-личностное развитие педагогов. [5, с. 47]. Она осуществляет образовательный процесс – целенаправленную педагогическую деятельность методиста в единстве с практикой, познавательной и самообразовательной деятельностью педагога. Наряду с образовательным процессом, существуют другие – развитие сообщества, ресурсного обеспечения, управления. Однако именно образовательный процесс порождает основные результаты методической службы, определяет ее структуру.

Муниципальная методическая служба как отдельно взятая социально-педагогическая система не изолирована. Она действует и развивается во внешней по отношению к ней самой среде и связана с ней множеством коммуникаций. Системы более высокого уровня (система повышения квалификации, система образования и т.п.) и более низкого уровня (школьные методические службы, творческие группы педагогов и т.д.) влияют на ее цели, задачи, изменяют направления деятельности. Следовательно, она может характеризоваться как открытая система.

Важной характеристикой целостной системы является ее структура – «совокупность элементов и связей, определяющих внутреннее строение и организацию объекта как целостной системы» [4, с. 59]. Структура выступает как способ описания организации системы.

В рамках деятельности структурного подразделения по сопровождению деятельности педагогов, работающих с одаренными детьми ГОУ МЦ СУО Департамента образования г. Москвы нами была разработана организационная структура, которая позволила использовать представленные преимущества муниципальной методической службы и создать условия для развития проектной компетентности учителей.

Для погружения учителей в проектную деятельность разработан проект «Окружная система сопровождения развития одаренных детей» Для создания организационной структуры проекта нами использован кластерный подход к развитию образования, предложенный Т.И. Шамовой [6, с. 18–25]. Внутри кластера деятельность участников осуществляется в логике проекта, понимаемый нами как завершенный цикл продуктивной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации или совместной деятельности многих организаций и предприятий (по А.М. Новикову).

Сначала нами был разработан основной проект «Окружная система сопровождения развития одаренных детей», который отражает стратегические направления проектного «выращивания» изменений (личности, процесса, условий): развитие проектной компетентности педагогов, работающих

с одаренными детьми и запуск процесса выявления, поддержки одаренных детей. В его рамки встраивались локальные проекты, которые конкретизировали проблематику направлений.

Локальные проекты, в свою очередь, в своей структуре имеют проекты, которые отрабатывают проблематику в отношении понятия одаренности, цели обучения и воспитания, принципов выявления одаренных детей, образовательных структур для их обучения, а также к требованиям профессиональной компетентности педагогов для работы с одаренными детьми и формам их подготовки. Между всеми проектами осуществляется стратегия интегрированного роста (Л.А. Бирман), которая предполагает вертикальную и горизонтальную интеграцию отношений между участниками на различных этапах проектов. Вертикальная интеграция в основном проекте осуществляется не за счет включения административного ресурса, а за счет добровольного объединения потенциала и взаимоподдержки для достижения общих целей участников проекта. Это позволяет минимизировать издержки и максимально использовать, как внутренние ресурсы, так и привлекаемые самостоятельно участниками проекта внешние ресурсы.

Горизонтальная интеграция заключается в том, что отдельные участники, отдавая плоды своего интеллектуально-креативного труда и ресурсы, получают разнообразную поддержку с точки зрения организации своей профессиональной деятельности и реализации инициатив. Закрепляются новые ценности, отношения, традиции, направления деятельности, которые постепенно отражаются в концептуальных разработках, нормативных документах, программах, технологиях, позволяющих воспроизводить проектные результаты в вариативных условиях.

Представим кластеры проекта Методического центра. Основной проект «Окружная система сопровождения развития одаренных детей является кластером Методического центра и состоит из кластера окружного сообщества педагогов «Виртуальная мастерская», кластера образовательных учреждений округа проекта «Центр по поддержки одаренных детей», кластера совместных проектов с заинтересованными сторонами, кластера индивидуальных проектов педагогов. Кластер окружного сообщества педагогов «Виртуальная мастерская» в свою очередь состоит из кластера сетевых проектов, которые инициируются методистами или педагогами и психологами образовательных учреждений округа:

1. Проект «Окружной общественный кабинет консультирования и поддержки проектно-исследовательской деятельности учащихся» создан для педагогического сопровождения проектных работ учащихся: экспертизы, рецензирования детских работ, рекомендаций руководителям проектов для повышения качества работ и др.;

2. Проект «Конкурсы как развивающая среда;

3. Проект «Интернет-сообщество для талантливой молодежи» для создания информационного коммуникативного развивающего пространства для учащихся округа. Координатор и руководитель группы, осуществляет контроль

выполнения этапов проекта, а также обеспечивает сотрудничество с другими проектами;

4. Проект «Мониторинг как способ выявления потенциальной одаренности у детей в общеобразовательных учреждениях» предполагает создание модели работы образовательного учреждения по выявлению потенциальной одаренности детей школьного возраста;

5. Проект Окружной фестиваль педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог», направленный на выявление талантливых педагогов в сфере работы с одаренными детьми, повышение статуса педагогов, работающих в этом направлении;

6. Проект «Клубная форма развития одаренности детей)» реализует разнообразные формы клубной работы с одаренными детьми;

7. Проект «Окружной фестиваль «Портфолио как способ самореализации личности»», создан для стимулирования познавательной активности и творческой деятельности детей, развития умений самопрезентации; поиска наиболее полного использования возможностей детей в раскрытии их способностей; становления новых связей, развития общения в среде окружного ученического сообщества, а также для активизации профессионального самоопределения детей.

8. Проект «Управленческий аспект педагогической деятельности»

Критериями эффективного осуществления проекта «Окружная система сопровождения развития одаренных детей» является наличие развитой проектной компетентности учителей.

Список литературы:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков.– Педагогика. – 2003. – № 10.– С. 8-14.

2. Василенко Е.В. Методическая работа в системе образования: состояние, тенденции, проблемы. – М.: АПКиППРО, 2008. – 180 с.

3. Дружинин В.И. Управление муниципальной системой образования. – М.: Мнемозина, 2007.– 167 с.

4. Кузьмина Н.В. Методы исследований педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 114 с.

5. Кузнецова О.З. Методическая служба как фактор развития профессиональной компетенции педагога [Электронный ресурс: http://diss.rsl.ru/diss/03/0056/030056007.pdf] : Дис. канд. пед. наук : 13. 00. 01. – М.: РГБ, 2003. – 170 с.

6. Шамова Т.И. Перспективы развития системы управления образованием// Становление и развитие управленческой науки в системе повышения квалификации руководителей образования: Сборник статей Первых педагогических чтений научной школы управления образованием. – М.: МПГУ, 2009. – С. 18 -25.

Развитие управленческой компетентности педагога в системе курсовой подготовки

***Пашолок Лариса Борисовна**, методист структурного подразделения по сопровождению деятельности педагогов, работающих с одаренными детьми ГОУ Методический центр СУО Департамента образования г. Москвы, e-mail: govori07@mail.ru*

***Галеева Наталья Львовна**, к.б.н., доцент, профессор кафедры управления развитием школы ФПК ППРО МПГУ, г. Москва, e-mail: galeeva-n@yandex.ru*

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года школе отводится роль важнейшего фактора формирования новых жизненных установок личности. Мобильность, предприимчивость, организованность, ответственность, коммуникабельность, конкурентоспособность на рынке труда, стремление к постоянному обновлению профессиональных знаний, умение управлять своим профессиональным и личностным развитием - данные качества являются важными для любого человека в современном обществе.

Во все времена решающая роль в образовании и воспитании подрастающего поколения отводилась учителю, от его управленческой компетентности, культуры, умения устанавливать отношения, управлять учебным процессом зависели благополучие и успехи учеников. Роль управленческой и профессиональной компетентности велика не только в жизни педагога и его учеников, но и в жизни любого человека.

Учитель, который призван содействовать формированию вышеназванных качеств обучающихся, сам должен обладать таковыми.

Изучение практического опыта повышения квалификации педагогических кадров позволяет констатировать обострившееся противоречие между сложившимися в практике стереотипами профессионального мышления и поведения педагогов и необходимостью усвоения и реализации нововведений, развития профессионального сознания, самосознания и творческого потенциала.

Процесс профессионализации личности часто связывают с уровнем квалификации, профессионализмом, профессиональной компетентностью специалиста. Анализ результатов исследований В.А. Адольфа, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, В.А. Сластенина, Т. Ф. Лошаковой и практика отечественного образования свидетельствуют о возрастающем интересе к вопросам, касающимся профессиональной компетентности педагогических кадров.

Исследуя профессионально-педагогическую компетентность учителя, ученые отмечают, что последняя характеризуется «специальной способностью превращать свой предмет в средство формирования личности, способностью структурировать научные и практические знания».

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической

и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

Предложенная С.Л. Рубинштейном структура способностей включает два основных элемента: «ядро» и «операциональные» – набор способов действий, посредством которых осуществляется деятельность [5]. Поэтому профессиональная компетентность педагога в системе повышения квалификации не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Причем этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при косвенном управлении этим процессом [1].

При моделировании профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации В.Н. Введенский [1] выделяет, как минимум, три уровня ее разработки – общий для всех педагогов (его готовит педагогическая наука), частный (для всех педагогов образовательной учреждения – его разрабатывает методическая служба с учетом реальных условий и специфики) и конкретный (его определяет и принимает сам педагог): общий – ключевые и операциональные компетентности; частный – компетентности должностной группы в определенном образовательном учреждении; конкретный – компетентности отдельного педагога в рамках учреждения.

Что же представляют собой ключевые компетентности? Авторы стратегии модернизации содержания общего образования характеризуют их по следующим признакам: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность, требуют значительного интеллектуального развития [6]. Ключевая компетентность проявляется не только в решении узкопрофессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает и понимает мир за пределами своей профессии. Сложившаяся система педагогического образования направлена на подготовку и повышение квалификации специалиста в рамках своей профессии, что изначально затрудняет становление ключевых компетентностей. Вопрос о том, как соотнести становление и совершенствование ключевых и операциональных компетентностей у педагога в процессе его обучения, является приоритетным в русле рассматриваемой проблемы [1].

Обучение кадров включает в себя ряд этапов. Во-первых, необходимо определить потребности в обучении. Затем определяются цели обучения. Под ними понимается конкретный и измеримый результат, определенный во времени, а также соответствующий возможностям и потребностям обучающихся руководителей. Обучение кадров необходимо в том случае, если в этом есть реальная потребность. Но объективная потребность в обучении и потребность человека - это не одно и то же. Опрос помогает выявить, является ли понимание необходимости в обучении внутренней потребностью самого педагога или эта потребность простимулирована внешними факторами,

насколько устойчивый характер носит эта потребность, в какой степени собственные потребности педагогов совпадают с тем, что считают нужным вышестоящие органы, направившие их на обучение. Если потребности сформированы недостаточно и отношение к своему профессиональному совершенствованию носит формальный характер, то предстоит решить задачу мотивации.

Своеобразная противоречивость целевых установок системы повышения квалификации заключается в том, что, с одной стороны, она направлена на раскрытие внутренних личностных возможностей педагога (личностно ориентированный подход), а с другой – на адаптацию к нуждам и требованиям, предъявляемым к нему школой и государством (профессионально ориентированный подход). Соотнести личные и общественные нужды и потребности призван проблемно-ориентированный подход. При этом на первый план выдвигается необходимость совершенствования интеллектуальных способностей учителя в процессе непрерывного решения многообразных проблем школьной жизни. Акцент делается не на интернализацию внешних по отношению к педагогу целей или ценностей, а на активное участие педагога в разрешении реальной социальной ситуации.

На основе определенных приоритетов частного уровня выстраивается методическая деятельность школы (либо курсов). Результаты конкретного уровня позволяют выстроить индивидуальную траекторию самосовершенствования педагога и определить вопросы для консультаций.

В последнее время наметилась положительная тенденция в смене приоритетов работы учреждений системы повышения квалификации – переход от предметно-знаниевых к профессионально-деятельностным, но при этом последний зачастую выражается в совершенствовании операциональных компетентностей педагога, оставляя за пределами внимания ключевые компетентности.

Система повышения квалификации призвана создавать условия для самоактуализации педагогических работников, совершенствовать приемы самообразования на основе имеющегося профессионального опыта. Если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, необходимо говорить об индивидуальных способностях педагога: легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные обязанности.

Очевидно, что наибольший эффект достигается тогда, когда обучение соединено с решением практических задач: разработкой программ, положений и других документов, апробированием новых педагогических технологий, анализом собственной деятельности. Формами такого обучения могут быть семинарские занятия, мастер-классы, выходы в школы.

Результатами обучения можно считать готовность педагогов успешно решать свои профессиональные задачи. А она предполагает наличие специальных профессиональных знаний и умений, желание приступить к работе

и использовать полученные знания на практике, стремление к профессиональному росту и развитию.

Профессиональная компетентность свидетельствует о способности и готовности осуществлять управленческую деятельность в определенном уровне системы. Справедливо будет заметить, что профессия учителя, как никакая другая, по деятельности сродни управленческой деятельности, но, к сожалению, управленческий аспект в контексте профессиональной компетентности педагога минимизирован и выражен только косвенно. Многими авторами управленческая компетентность выделяется в качестве составляющей общей профессиональной компетентности.

Таким образом, возникает необходимость формировать управленческую компетентность учителя как приоритетную составляющую профессиональной компетентности и образовательного пространства в целом. Наличие управленческих знаний, умений, навыков составляет наряду с предметными и психологическими знаниями, умениями и навыками опыт, который в свою очередь, вместе с психофизиологической готовностью образует непосредственную готовность к управленческой деятельности. Таким образом, управленческая компетентность определяется как интегральная характеристика качеств учителя.

Управленческая компетентность учителя в системе непрерывного образования формируется в три этапа [3]: 1-й этап – на базе педагогического вуза; 2-й этап – на базе школьной методической службы; 3-й этап – на базе системы повышения квалификации.

Управленческая компетентность учителя влияет на профессионализм учителя, эффективную организацию образовательного процесса, а также качество образования. Учитель, обладающий управленческой компетентностью, может целенаправленно выбирать и использовать эффективные педагогические технологии, что, в свою очередь, способствует повышению его компетенции.

Основой для формирования управленческой компетентности педагогов служит подход к структуре компетенций педагога, представленный в работах И.Я.Лернера, В.В. Краевского, А.В.Хуторского, Галеевой Н.Л. Авторы предложили рассматривать каждую компетенцию как единство трех составляющих: когнитивная составляющая (наличие системы педагогических и специальных предметных знаний), операционально-технологическая составляющая (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету), личностная составляющая (этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста).

Такая структура, по мнению Н.Л. Галеевой [3], «армирует» весь набор компетенций, связывая их через знания, технологии и ценностные установки. Для роста когнитивной составляющей любой компетенции можно использовать чтение специальной литературы и периодики, лекционные курсы. Для развития операционально–технологической составляющей придется организовать циклы практико-ориентированных семинаров, методические учебы, деловые игры и тренинги. Гораздо сложнее создать адекватные условия для роста и развития

личностной составляющей. Мотивацию и позицию не сформируешь – её можно только инициировать и поддерживать (адекватными организационными условиями, системой поощрений, обеспечением активного участия каждого учителя в жизни профессионального социума и т.д.).

В целях совершенствования профессионализма педагогов на базе ГОУ МЦ СУО Департамента образования г. Москвы был разработан курс «Развитие управленческой компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми». Целью курса является выявление педагогов в сфере работы с одаренными детьми, повышение их профессионализма, а также повышение статуса педагогов, работающих в данном направлении.

Задачи, которые решают педагоги в процессе обучения, можно сформулировать так: получение практических навыков в области управления собственной профессиональной деятельностью. Одной из задач курса является получение практических навыков в области управления процессом развития одаренных детей. В процессе достижения цели предполагается раскрытие основных понятий, принципов и методов компетентностного подхода.

Первый раздел программы курса состоит из следующих тем: «Теоретико-методологические основы управленческой деятельности педагога» и «Составляющие управленческого цикла», которые относятся к изучению сущности и содержания основных понятий управленческой деятельности педагогов.

Второй раздел называется «Нормативные документы, регламентирующие профессиональную деятельность педагога». Раздел представлен темами «Критерии профессиональной оценки деятельности педагога» и «Современные образовательные стандарты как основа для развития базовых компетентностей учащихся», которые являются основой для мониторинга профессионализма учителя, выделения направлений и форм его индивидуальной методической работы.

Ведущая проблема курса раскрывается в темах: «Проектирование педагогом собственной траектории профессионального роста» и «Развитие управленческой компетентности педагога в процессе проектирования траектории развития учащегося». Эти темы предполагают лекционные и практико-ориентированные занятия, которые направлены на создание ситуации рефлексии профессиональной деятельности педагогов, на развитие у педагогов готовности использовать полученные знания для достижения высокой степени профессионализма, реализации своих возможностей на максимальном уровне и управления образовательным процессом на основе компетентностного подхода.

Практические занятия ориентированы на самостоятельную работу по представлению результатов педагогической деятельности, а также на участие в творческой группе «Управленческая компетентность современного учителя и администратора образовательного учреждения» окружного сетевого сообщества педагогов «Виртуальная мастерская». Данное сообщество создано силами методистов структурного подразделения по сопровождению деятельно-

сти педагогов, работающих с одаренными детьми. ГОУ МЦ СУО Департамента образования г. Москвы.

Также педагоги – слушатели курсов принимают участие в окружном профессиональном конкурсе «Одаренному ребенку – одаренный педагог».

Итогом участия в работе для слушателей будут: создание собственного проекта профессионального развития на основе осознания ресурсов и зон развития; создание проекта развития одаренности учащегося или группы учащихся на основе современных образовательных стандартов; понимание смысла нормативных документов, регламентирующих переход на новую систему оплаты труда работников образования с целью определения соответствие уровня своей профессиональной компетентности требованиям тарифно-квалификационных категорий при присвоении соответствующей квалификации.

Зачетной работой для слушателей данного курса является авторский проект, направленный на решение актуальных профессиональных проблем, портфолио учителя, управленческая папка учителя.

Список литературы:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-54.

2. Галеева Н.Л. Управление качеством деятельности учителя на основе мониторинга его профессиональных компетенций // Управление образованием, 2008. – № 2. – С.44-54

3. Галеева Н.Л. Цели, содержание и технология мониторинга уровня профессиональной компетентности учителя в школе // Справочник заместителя директора школы. 2008. – № 12

4. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч.1 – Челябинск, 2003. – 139 с.

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя имастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

7. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 102 с.

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

Дидактические ресурсы активизации учения как условие для формирования универсальных учебных действий ученика на уроках химии

***Тарасова Надежда Михайловна**, методист ГОУ МЦ СОУО, г. Москва, учитель химии ГОУ ЦО № 1424, email: tnm18112009@yandex.ru*

Переход России к постиндустриальному информационному обществу ставит перед системой общего образования новые цели, основанные в первую очередь на необходимости общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечивающего формирование умения учиться. Проблема формирования общих учебных умений и способов деятельности является одной из наиболее актуальных в свете изменений, происходящих в настоящее время в обществе.

Новые цели образования нашли свое отражение в стандартах второго поколения, в которых особое внимание уделяется универсальным учебным действиям (УУД). Универсальные учебные действия рассматриваются как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В предложенной разработчиками стандарта структуре УУД, включающей личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные действия для каждой ступени образования, разрабатывается своя программа, демонстрирующая динамику развития универсальных учебных действий в процессе обучения в средней школе.

Действующие программы для каждой ступени образования содержат лишь перечень тех умений, которые учащиеся в рамках освоения предметного содержания получают возможность приобрести. Но и это позволяет акцентировать внимание на тех или иных общеучебных умениях, целенаправленная работа по формированию которых должна осуществляться на различных ступенях образования. Учитывая высокую значимость работ по оценке сформированности у обучающихся общеучебных умений, с 2008 года Московским центром качества проводится диагностика общеучебных умений учащихся по итогам обучения на ступенях начального и основного общего образования [1].

Для проведения стартовой диагностики нами было выделено три основных блока умений из раздела стандарта «Познавательная деятельность» и «Информационно-коммуникативная деятельность»: умения, лежащие в основе читательской компетенции (чтение и понимание текста, работа с информацией); умения, связанные с освоением общелогических приемов познания (сравнение, моделирование, классификация); умения, связанные с овладением различными методами познания.

Исходя из анализов стартовой диагностики [1], наиболее проблемными для выпускников основной школы оказываются общеучебные умения, входящие в группу общелогических приемов познания. Дефициты в сформированности умений ранжировать, классифицировать, сравнивать и описывать изученные объекты отмечается в течение всех трех лет проведения мониторинговых исследований [3].

Причины неуспешности выполнения данных заданий это низкая мотивация к обучению и позиция наблюдателя ученика на уроке, низкая познавательная активность обучающихся. В любом классе есть такие ученики, которые пассивно наблюдают за трудом своих одноклассников, бойко отвечающих у доски, и за учителем, увлекающегося демонстрацией собственных познаний и умений. Но сколько бы человек не смотрел на пловца, сколько бы ему не показывали технику движений в воде, пока волны не накроют его с головой, он плавать, не научиться. Пока ученик сам что-то не сделает, он не постигнет премудрости науки.

Основная форма обучения в современной школе – это урок. Перед учителем стоит задача: спланировать, построить уроки так, чтобы создать

условия для обучающихся по развитию умений самостоятельно и грамотно, с учетом реальных условий выбрать предмет (объект), оснащение, составлять программу достижения поставленной цели, контролировать качество полученного конечного продукта.

В центре образования № 1424 г. Москвы, на разных этапах урока в старшей школе мы используем творческие задания по органической химии как средство формирования общеучебных умений (УУД).

В основе дидактической концепции активизации учения школьников лежит психологическая теория деятельности, основным тезисом которой является мысль о том, что обучение и развитие протекают только в процессе целенаправленной деятельности [2]. Сущность этого подхода состоит в том, что познавательная активность рассматривается как качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели. Т.И. Шамова из всего многообразия средств активизации выбирает два «магистральных»: проблемное обучение и самостоятельную работу. «Выделение именно этих средств, связано с тем, что проблемность лежит в основе познавательной активности, а самостоятельная работа является формой реализации проблемного обучения».

Проблемный подход и, в частности, проблемная ситуация позволяет стимулировать у учащихся познавательный интерес, познавательную потребность, мотивировать их учебную деятельность и в конечном итоге достигать их познавательной активности разного уровня (воспроизводящей, интерпретирующей, творческой). Основная функция самостоятельной работы состоит в том, чтобы обеспечить организацию учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями и способами деятельности, формированию мировоззрения, развитию интеллектуальных и нравственных сил ученика.

Т.И. Шамова систематизировала, обобщила дидактические условия успешной реализации системы ресурсов активизации учения. Условия первой группы направлены на формирование мотива деятельности: формирование познавательной потребности; воспитание устойчивых познавательных интересов; сочетание эмоционального и рационального в обучении. Вторая группа условий направлена на успешное формирование системы знаний на основе самоуправления процессом учения: формирование интеллектуальных умений, связанных с переработкой усваиваемой информации; формирование умений осуществлять планирование, самоорганизацию и самоконтроль в процессе учения.

Третья группа условий диктует включение каждого школьника в процесс активного учения: осуществление индивидуального подхода, контроля за ходом учебно-познавательной деятельности.

Формируемые при обучении общеучебные умения или универсальные учебные действия (УУД по ФГОС), способствуют успешной познавательной деятельности обучающегося, как в школе, так и в будущей жизни.

Рассмотрим использование творческих заданий по органической химии как дидактическое условие успешной реализации системы средств активизации учения. Главные образовательные задачи на этапе подготовки к восприятию новых знаний это обеспечение мотивации учения и актуализация субъектного опыта учащихся. Необходима проблемная ситуация, выявляющая противоречие между обыденными житейскими представлениями и научными знаниями.

Успешного человека определяет способность управлять собственной деятельностью. Ставить цель, вырабатывать стратегию достижения этой цели, получать результат, анализировать и делать выводы. «Если учитель, прописывает цели учебной темы или урока только для себя, то он ставит ученика в положение неопределенности. Цели, как целой темы, так и урока должны быть «открыты» для ученика и приняты им. Для этого можно и нужно не только представлять ученикам «готовые» цели, но и обсуждать цели и план вместе с учениками» [4].

Приемы использования технологий интеллект-карт («mind–map») и прием «ассоциативный ряд» помогают учащимся систематизировать имеющиеся знания, с помощью этих схем учитель может диагностировать учебные затруднения школьников, установить характер их пробелов в знаниях.

На этапе изучение нового материала главное – это обеспечить первичное запоминание и воспроизведение учащимися изучаемого материала. На данном этапе для учащихся можно организовать работу с текстом.

Для организации деятельности учеников на уроке необходимо подбирать как фрагменты текстов из учебника, так и методы работы с ним. Главное научить анализировать и структурировать содержание текста учебника, выделять в нем главное, чем заучивать его наизусть.

«Чтение с карандашом» или с тетрадью – реструктуризация материала с учётом ведущего способа восприятия каждого учащегося. Для полного понимания учащемуся необходимо перевести содержание текста в ту форму, которая соответствует его возможностям в наибольшей степени. Обычно рекомендуют выделить основные тезисы, более продуктивным является составление таблицы или структурной схемы основных понятий, иллюстрации, графика (системы графиков), ответы на поставленные заранее вопросы.

Ученик, читая, мысленно выделяет структурные и логические единицы текста, выявляет те связи, которые есть между ними, а затем фиксирует это в схеме. Таким образом, ученик перекодирует информацию на другой, в большей степени «свой язык» символов и знаков. Такая работа помогает всю полученную информацию привести в систему, а значит глубже понять и использовать в дальнейшей работе.

Большинство школьников не владеют вообще или владеют только формально основными методами работы с текстом. Формально – значит,

не понимают, зачем и для чего требуется уметь составлять план, выделять тезисы, писать конспект, аннотацию, рецензию.

Чтение для последующего воспроизведения, конечно, не сводится к зазубриванию текста, как это делают многие учащиеся. Подготовка к изложению содержания своими словами и более или менее подробному пересказу также не являются действительной целью обучения. Ведь запомнить – это значит показать другим своё понимание без опоры на источник. К сожалению, не всегда способ восприятия и способ запоминания совпадают, поэтому тоже должна происходить реструктуризация текста, но уже в вид, наиболее удобный для запоминания, будь то конспект, опорная схема или та же карта памяти.

При применении знаний в процессе самостоятельной работы учитель обеспечивает обоснованный уровень активности учащихся: воспроизводящий, интерпретирующий, творческий [2], контролирует степень самостоятельности учащихся. На данном этапе урока эффективно использование таких заданий:

При определении понятий необходимо осуществлять родо-видовое определение понятий, то есть находить ближайший род объектов определяемого понятия и их отличительные существенные признаки. Культурно-исторические аналоги отыскиваются и вводятся в учебный процесс после создания собственного образовательного продукта для подтверждения и развития ученических идей, для того, чтобы предложить альтернативу ученической версии, при отсутствии собственных суждений предложить 2-3 культурно-исторического аналога. Таким образом, метод определения понятий позволяет не только констатировать готовые знания, но и анализировать некоторые проявления самостоятельного мышления.

Чтобы активность учащихся была творческой, для этого необходимо уменьшить степень непосредственной включенности в процесс учителя. Причем если в качестве содержательной основы выбрать задание, где необходимо обоснование действий на более высоком уровне, то можно организовать деятельность учащихся так, чтобы учащиеся самостоятельно выдвигали гипотезу, находили пути решения проблемы, реализовывали задуманные шаги, контролировали самостоятельно каждый этап выполняемых действий.

В ходе выполнения творческих заданий обучающиеся открывают для себя новую информацию. Причем этому предшествует целая последовательность действий с информацией: поиск недостающей информации, анализ имеющейся информации, отбор необходимой информации, организация имеющейся информации. Примеры творческих задач: *Почему растительные жиры жидкие при комнатной температуре, а животные жиры — твердые? Почему рыбий жир жидкий, а кокосовое масло твердое?*

В связи с увеличением быстродействия и энергопотребления современных компьютеров появилась проблема перегрева, решаемая обычно путем добавления вентиляторов. В итоге на компьютере число вентиляторов доходит до 5 - 7 штук, шум работы которых, становится серьёзной

проблемой. Разработчики лаборатории THG решили эту проблему таким образом, они залили тридцать литров подсолнечного масла в специально подготовленный корпус компьютера, который оснащён всеми комплектующими. "Компьютер в масле" работает! Приведите свои аргументы за и против использования растительного масла в данных целях.

Познавательная активность учащихся проявляется в отношении к содержанию и процессу учения. Возникает такая логическая цепочка: учитель создает условия для формирования мотива к изучению конкретного материала, используя творческие задания, что включает учащегося в активную деятельность и способствует более эффективному, качественному и прочному усвоению изученного, откуда возникает положительное отношение к содержанию и процессу учения. Таким образом, чем выше уровень активности учащихся, тем больше учащиеся осмысливают необходимость своего основного вида деятельности – учения. Самостоятельно добытые знания становятся достоянием, ценностью личности. Ценностью становится для обучающихся и сам процесс учения.

Список литературы

1. Анализ стартовой диагностики на сайте МЦКО [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.mcko.ru/md/MiD/index.php

2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

3. Диагностика готовности учащихся 1-х, 5-х, 10-х кл. к продолжению образования на следующей ступени обучения// Сб. аналитических материалов. Московский центр качества. – 2009. – 219 с.

4. Шамова Т.И. Галеева Н.Л. Постановка целей и планирование учебного процесса – важнейшие компетенции современного учителя // Биология в школе. – 2004. – №№ 4, 5.

Воспитание традицией

***Гавриленко Анастасия Юрьевна, Денисова Любовь Сергеевна**, учителя русского языка и литературы ГОУ СОШ №59 им. Н.В. Гоголя, Москва,nastuwka@list.ru*

Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы. А.С. Макаренко

В системе образования XXI века всё более модным становится слово «инновация», включающее в себя всё новое, оригинальное, необычное. Но ни одна инновация невозможна без прочных корней, без традиций, на базе которых и рождается нечто новое.

Воспитательная система школы №59 им. Н.В. Гоголя основывается на работах выдающегося педагога начала XX века, первого директора гимназии им. Медведниковых (именно такое название наша школа носила до революции) Василия Павловича Недачина (1863-1936), более известного в качестве создателя и директора знаменитой Русской гимназии в Париже в 20-30 годах XX века.

Размышляя о принципах, лежащих в основе учебно-воспитательной работы гимназии, В.П. Недачин писал: «Мы положили в основу своего учебно-воспитательного режима те же начала, которые кладет в основу своего быта всякая нормальная семья, т.е. начала простоты и искренности отношений,

общности интересов её членов, взаимного доверия, любви, терпения, правды и взаимопомощи» [1]. И сегодня учителя школы убеждены, что нет лучших принципов воспитания, чем семейные.

В воспитательной концепции школы воспитание определено не как воздействие, а педагогическое взаимодействие детей и взрослых, направленное на развитие личности, её духовно-нравственное становление.

В современном обществе основная задача воспитания определяется родителями, семьей ребенка. Воспитательная система школы может соответствовать или нет запросам и притязаниям родителей, именно они выбирают для своего ребенка то или иное образовательное учреждение. Реформа образования ставит школу в жесткую зависимость от требований родителей к «образовательным услугам», но низведение процесса воспитания до «воспитательных услуг» мы считаем нецелесообразным. Поэтому, принимая во внимание многочисленные воздействия извне, стремимся целенаправленно выстраивать свое «образовательное и воспитательное пространство» в социуме. Наша школа – государственное образовательное учреждение, поэтому цели и задачи воспитательной системы определяются педагогическим коллективом в соответствии с общечеловеческими ценностями гражданского общества и традициями российского воспитания.

В.П. Недачин писал: «Мы хотим, чтобы из нашей школы выходили здоровые, дельные и просвещенные люди, с ясными нравственными и научными идеалами, исполненные добра, правды, возвышенных чувств, благородных стремлений, понимающие цель жизни как служение на благо другим, приобретшие те высшие понятия, от которых светлеет на душе и возвышается умственный горизонт» [1]. Это написано в 1904 году, но и через сто лет в 59-ой помнят заветы отцов-основателей и также считают основной целью школы «располагать сердца к добру».

Целевая модель личности (идеальный образ выпускника) воспитательной системы школы № 59 им. Н.В.Гоголя предполагает сформированность следующих личностных качеств: порядочность, положительная мотивация к обучению, к саморазвитию и самовоспитанию, культурность как способность к уважению и самоуважению, социальная адаптированность и успешность, коммуникабельность, открытость миру, ориентация на здоровый образ жизни и экологическое мышление, гражданственность, патриотизм и толерантность, трудолюбие и уважение к чужому труду, развитость эстетического чувства и творческого начала, креативности, осознанность и обоснованность нравственного, социального и политического выбора, демократизм мышления.

Основной задачей воспитательной системы школы является реализация данной целевой модели и создание условий для становления, самораскрытия и самореализации личности каждого ученика в школьном коллективе, поддержание особого микроклимата 59-ой – духа взаимной любви. И здесь вновь вспоминаются мысли В.П. Недачина: «Огромна воспитательная сила, которая именуется духом учебного заведения. … Мы считаем своею задачей одинаково

озаботиться развитием тела, ума, органов чувств, нравственных и эстетических задатков, сливая всё это в одно гармоническое целое».

Системообразующими компонентами воспитательной системы становятся: ориентация на общечеловеческие ценности; организация общешкольных творческих проектов, охватывающих весь коллектив; открытость школы социуму, тесная связь с родителями, выпускниками, общественными организациями; поддержание школьных традиций и мобильная реализация творческих инициатив.

Традиции как основа воспитательной системы – это не только определенный годами набор общешкольных мероприятий, это в первую очередь система отношений в учительско-ученическом и родительском коллективе, роль ребенка в этой системе.

В воспитательной системе нашей школы позиция ребенка постоянно меняется, и направление этих изменений очевидно: от зрителя к исполнителю, от актера к режиссеру и организатору. Лучше всего это видно на празднике 1 сентября, где и зрители, и актеры, и организаторы, и режиссеры – наши ученики. Кроме того, именно 1 сентября видна дорога взросления наших детей, перспективы воспитательной системы, основные принципы жизни и микроклимата школы № 59 им. Н.В. Гоголя.

Традиционно 1 сентября готовят 11-е классы. Летом пишутся сказки и мини-сценарии, в конце августа одиннадцатиклассники собираются в школе, обсуждают подготовленный материал, выбирают лучшее, выстраивают концепцию путешествия, свои роли. От того, насколько ребята поймут серьёзность игры, её практическую пользу для первоклассников, психологическую обоснованность именно такой встречи, зависит успех. На помощь приходят и их «первосентябрьские» воспоминания, потому что и для них выпускной класс 10 лет назад готовил сказку.

На первой встрече – обязательное объяснение задач и психологический тренинг общения с малышами. Наши задачи: на бессознательном уровне снять страхи, боязнь нового пространства; предложить дружбу-знакомство как гарантию безопасности; заинтересовать и познакомить малышей друг с другом; дать почувствовать им себя успешными, побеждая в игре; научить коллективной игре, где победа зависит от каждого; показать школу и кабинеты так, чтобы малышам их новая школа понравилась; познакомить их с учителями (не только с первым учителем, но и с другими учителями школы), показать, что взрослые в школе всегда готовы им помочь.

С одной стороны, игра помогает адаптации первоклассников в школе, а с другой – повышает самооценку и уровень ответственности наших выпускников.

Праздник начинается в школьном дворе, куда приводят малышей родители и передают их с рук на руки не учителям, а старшеклассникам, которые знакомятся с детьми, заранее для детей готовят разноцветные (1 «А» – желтый, 1 «Б» – синий) бейджики с их «домашними» именами. Одиннадцатиклассники «затевают» игры, цель которых двигательной активностью снять насторожен-

ность и неуверенность детей и познакомить их друг с другом. Конечно, в первых классах почти всегда есть 1 – 2 ребенка, которые и во время общей игры оглядываются на родителей и с недоверием относятся к «большим» ребятам, но привычная ситуация «игры на детской площадке под присмотром родителей» большинству малышей помогает очень быстро адаптироваться к новым условиям. И только после таких игр повеселевшие и готовые к новым играм первоклассники за руку с одиннадцатиклассниками входят в школу и проходят в актовый зал на торжественную линейку, где их уже все ждут. Общее внимание, новое помещение, шквал аплодисментов могли бы испугать, если бы не надежная рука нового друга-старшеклассника и азарт начатой уже игры.

После традиционной линейки остаются в актовом зале только 1-е, 11-е классы и родители первоклассников. И тут начинается сказка. Сюжет обычно самый простой, герои знакомые, а задача – определить цель путешествия по школе: найти Золотой ключик, или спасти школьного домового Фарфошу, или освободить украденных злодеями учителей – то есть, совершить подвиг. А как каждый подвиг, такое «опасное» приключение требует смелости – идти придется без родителей. И к чести наших детей надо сказать, что ни разу ни один малыш не отказался от «подвига». Первоклассники с горящими глазами, подпрыгивая от нетерпения, предводительствуемые героями сказки, отправляются в путь. Они заходят в разные кабинеты, где проходят классные часы, отвечают на серьезные вопросы, отгадывают загадки, в коридорах «обороняются» от запугивающих их «злодеев» и, в конце концов, совершают запланированный одиннадцатиклассниками подвиг. И только теперь маленьких победителей знакомят с их учителями, которые активно включаются в игру, завершая сказочную тему уже в классе.

Роль этого праздника трудно переоценить и для старшеклассников. Ощущая себя организаторами праздника, ответственными за очень нужное и сложное дело, они по-настоящему «работают с детьми», может быть, впервые ощущая общение как «работу». Этот навык очень пригодится им на день самоуправления, когда 11 классы уже не играть с малышами будут, а «давать уроки» всей школе.

Так, начиная с первого сентября, ребенок становится полноправным членом коллектива, большой школьной семьи, а значит, и выбирает роль соответственно его возрасту, уровню ответственности и поставленным перед ним задачам. Задача воспитательной системы школы - сделать так, чтобы ребенок был не объектом воздействия, а всегда субъектом, активным участником, полноправным партнером в любом школьном деле, а иногда и инициатором такого дела.

Конечно, можно сказать, что существование в жестких рамках многолетних традиций может лишить воспитательную систему гибкости, а детей – инициативности. Но у нас этого не происходит, потому что традиционной остается лишь схема «обязательных» дел, а вот форму и содержание каждый раз каждый детский творческий коллектив определяет по-новому, да ещё

и с желанием «сделать лучше, чем в прошлом году». К тому же в такую традицию закладывается и уважение к чужому творчеству, к чужой игре, к чужому выступлению на общешкольной сцене.

Так, в 2007-08 учебном году по инициативе старшеклассников и молодых учителей, которые решили, что именная школа должна «оправдывать» своё имя, т.е. о «нашем» Гоголе необходимо как можно больше узнать самим и рассказать другим, в школе был создан Гоголевский социокультурный центр. И теперь уже стали фактически традиционными научно-практическая конференция «Гоголевские чтения», Гоголевский театральный фестиваль, апрельский бал для учеников 8-11 классов, готовясь к которому, ребята разучивают старинные танцы и готовят костюмы, соответствующие эпохе.

Отношения с семьей ученика – особый предмет внимания и администрации, и педагогического коллектива. Мы отлично понимаем, что, кроме убеждения, никакого иного способа воздействия на родителей нет. И опять на помощь приходит книга В.П.Недачина, цитаты из которой зачитываются на сентябрьских родительских собраниях в тех классах, где много новичков: «Дело воспитания юношества само по себе и особенно у нас, в настоящее время, представляет такие трудности, что для их преодоления отнюдь не много самых дружных и согласных усилий как наставников, так и родителей; в случае же противодействия родителей учебному заведению, успех становится крайне сомнителен, а гибель несчастных детей почти неизбежна. Необходимо, чтобы и родители, и наставники прониклись вполне сознанием этой истины, и наставники гимназий и прогимназий, в особенности же их начальники, должны употребить все усилия со своей стороны к тому, чтобы, по возможности, обеспечить содействие родителей тем высоким нравственно-воспитательным целям, к которым должны стремиться все вообще учебные заведения» [1, с.83].

Родители и школа делают общее дело – помогают детям взрослеть, а чтобы убедить родителей, иногда сначала достаточно критически относящихся к школьным порядкам, необходима полная открытость воспитательной системы школы. Регулярные родительские собрания, активная работа родительского комитета, Управляющего совета и Попечительского совета школы, дни открытых дверей для родителей, приглашения их на классные и общешкольные мероприятия, система дополнительного образования, спортивные секции, работа социальных педагогов, психологов и логопедов школы, поездки и экскурсии, выходы в театры и музеи – все это делает родителей активными помощниками учителям в деле воспитания детей. Мы не забываем хвалить и благодарить не только своих учеников, но и их родителей.

Таким образом, воспитательная система как средство управления школой, как способ организации школьной жизни является действенной лишь тогда, когда остаётся живой, востребованной всеми участниками образовательного процесса, когда ими негласно соблюдаются принципы, положенные в основу этой системы. В нашей школе за многие годы сложились такие неписаные правила: В общем деле участвуют все, школа – общий дом, большая семья. Любой

праздник интересен уже своей подготовкой. Каждый в чем-то талантлив, даже если сам об этом не знает. Любой человек имеет право на ошибку. Ошибка должна быть понята и исправлена самим человеком. Требовать уважения к себе можно, только проявляя уважение к другому. Хвалим при всех, отчитываем один на один. Учителя, родители и дети – один за всех, и все – за одного. Если делаешь дело, делай его хорошо – со всей душой. Соответствуй уровню 59-ой школы во всяком деле.

Вряд ли они так уж уникальны, но, именно благодаря этим правилам, мы пытаемся бережно сохранить и арбатский дух, и старое здание, и общеобразовательную школу – «школу для всех», хотя делать это год от года труднее и труднее.

Список литературы

Недачин В.П. Гимназия имени И. и А. Медведниковых. Основы учебно-воспитательной работы (1901-1904). – М., 1904.

Формирование готовности педагогов к внедрению ФГОС второго поколения с помощью программы «Школа Информатизации»

***Болдина Наталья Ивановна**, учитель физики ГОУ СОШ № 693, г. Москва, email: nbldina1@rambler.ru*

Авторы государственных образовательных стандартов второго поколения, безусловно, в первую очередь, думали над тем, каким должен быть учитель, способный воспитать достойного гражданина России. Прежде всего, конечно, он должен быть сам примером для подражания, постоянно самосовершенствоваться, искать новые знания.

От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества. Если под профессиональной компетентностью учителя понимать совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности, то развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться к меняющейся педагогической среде.

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности» учащихся. Предполагается, что в число формируемых и развиваемых в школе ключевых компетентностей должны войти информационная, социально-правовая и коммуникативная компетентность.

Информационные компетенции являются первым шагом на пути к достижению образовательных целей и ключевым фактором в образовании на протяжении всей жизни человека. Одним из ключевых требований, предъявляемых обществом знаний к человеку независимо от сферы профессиональной деятельности, является владение им современной техникой коммуникационного назначения, различными технологиями отбора, хранения, защиты и контроля информации, основными навыками работы с различными

информационными ресурсами. Понятие информационной компетенции неотъемлемо связано с понятием информационной культуры. Сегодня есть все основания говорить о формировании новой категории культуры человечества – глобальной информационной культуры. Информационная культура личности рассматривается как инструмент освоения и адаптации к условиям внешней среды и как способ гармонизации внутреннего мира человека в ходе освоения всего объёма социально-значимой информации. Именно информационная культура человека становится в обществе знаний фактором, лимитирующим возможности приобщения к информации. Потребность в профессионалах педагогических специальностей, умеющих грамотно применять информационные технологии для решения специализированных задач, велика. Процесс свободного использования своей информационной компетентности, которая востребована сегодня в школе позволяет учителю развивать логическое мышление, учит применять нестандартные методы подхода к решению поставленных задач, показывает необходимость самосовершенствования. Знание стратегии автоматизации своего рабочего места позволяет разрабатывать принципиально новые методики работы и применять компьютер и программное обеспечение в узких областях профессиональной деятельности.

В структуре информационной компетентности педагогов следует выделить такие компоненты, как владение информационными технологиями, навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников, критическое отношение к информации, управление информационными потоками, прием, переработка, выдача информации, преобразование информации), компьютерная грамотность; знание массмедийных и мультимедийных технологий, владение электронными и Интернет-технологиями и др.

К сожалению, во многих образовательных учреждениях образовательный процесс обеспечивается в основном традиционными технологиями, многие педагоги недооценивают образовательные возможности информационных и коммуникационных технологий, испытывая значительные трудности в их использовании.

По результатам анкетирования учителей нашей школы было выявлено, что только 20 % учителей (каждый пятый учитель) активно применяют информационные и коммуникационные технологии в образовательном процессе. Чтобы все учителя были готовы к их освоению и использованию при реализации требований ФГОС, мы использовали программу «Школа информатизации».

Задачи программы:

1. Развитие умения педагогов и обучающихся работать с различными видами информации с помощью информационных и коммуникативных технологий, организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты.

2. Выработка навыков применения средств информационных технологий в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных про-

ектов, в учебной деятельности, при дальнейшем освоении профессий (предпрофильной и профильной подготовки обучающихся).

3. Распространение инновационного педагогического опыта используя возможности информационной среды.

В распоряжении и учителя, и учеников имеются ресурсы высокого качества, адаптированные к каждому возрасту. Уроки получают надёжную опору в виде разнообразных качественных источников информации – видео, анимационных моделей, текстовых фрагментов, тренажеров, рисунков, фотографий и т.д., что обеспечивает реализацию целей обучения.

Обучающиеся могут работать с цифровыми образовательными ресурсами, учебными статьями, тестами и другими источниками информации, самостоятельно строить систему знаний, принимать взвешенные, аргументированные решения, работать с информацией, представленной в виде схем, графиков, таблиц и т.д.

Для выполнения заданий потребуется немного времени, т.к. материалы систематизированы и разнообразны по форме. Очень важна обратная связь посредством информационного пространства. Общение с преподавателем – разбор домашних заданий, консультации и т.п. – также происходит через Интернет. Получив учебные материалы в электронном и/или печатном виде с использованием телекоммуникационных сетей, обучающийся может овладевать знаниями дома и не отстать от программы, если он не мог посещать школу из-за болезни. Учитель может почерпнуть в этой среде множество идей, которые помогут конструировать авторские уроки, осваивать разнообразные, сложные и в тоже время увлекательных способы работы.

Педагоги школы второй год работают в этой программе, но и за столь короткое время удалось добиться значительных успехов: до 60 % возрос уровень ИКТ-грамотности преподавателей школы и школьных администраторов; управление школой начинает интенсивно использовать электронный документооборот, классный журнал и статистическую отчетность; педагоги школы сочетают использование готовых цифровых образовательных ресурсов и созданных собственных дидактических и наглядных пособий, фрагментов уроков с поддержкой средствами ИКТ, собственных электронных курсов; создан школьный веб-сайт, обеспечивающий широкий доступ участникам образовательного процесса к различным информационным ресурсам, а также интерактивное взаимодействие между учителями, родителями, учащимися; педагоги имеют возможность повышать свою квалификацию и обучаться на курсах разного уровня – от базового курса компьютерной и информационной грамотности до профессиональных курсов различной направленности.

Анализ итоговой аттестации в формате ЕГЭ с позиций требований ФГОС второго поколения

***Пузанова Анна Юрьевна**, учитель географии ОЦ ОАО «Газпром», лауреат конкурса «Грант Москвы» в области наук и технологий в сфере образования, победитель конкурса «Учитель года 2004», e-mail: anna2412@bk.ru*

В 2008 году ЕГЭ переведён из экспериментального в штатный режим. Согласно справке официального информационного портала единого государственного экзамена «ЕГЭ является основной формой итоговой государственной аттестации для всех выпускников Российской Федерации …и проходит по единым правилам с использованием стандартизированных экзаменационных заданий (КИМов). Это позволяет объективно оценивать знания и способности ученика».

Проект стандартов общего образования второго поколения определяет качество образования следующим образом: «… качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами».

В документе Фундаментальное ядро содержания общего образования мы читаем: «Основным назначением Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов является определение: системы базовых национальных ценностей; системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе; системы ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности…»

На первый взгляд задача, которую ставят перед собой аттестация в формате ЕГЭ и проект образовательных стандартов второго поколения по параметру «качество образования» совпадают. Но в связи с предстоящим утверждением закона о Федеральном Государственном Образовательном стандарте среднего (полного) общего образования нам бы хотелось выяснить, может ли ЕГЭ являться единственным инструментом контроля выполнения требований ФГОС. Оценивает ли ЕГЭ уровень сформированности универсальных учебных видов деятельности в КИМах?

Мы проанализировали один из вариантов типовых тестовых заданий для подготовки к единому государственному экзамену по географии 2011 года, выпущенных издательством «Экзамен». Для проведения исследования нам необходимо было выделить критерии, исходя из содержания видов универсальной учебной деятельности, а также из планируемых предметных и метапредметных результатов изучения географии в средней школе.

Представляем полученные результаты.

1. Личностные образовательные результаты. В формате ЕГЭ продиагностировать уровень сформированности личностных результатов трудно, а в большинстве случаев и невозможно. При анализе КИМов одного варианта ЕГЭ по географии нам не удалось найти ни одного соответствующего вопроса. Для диагностирования данного типа результатов нужен другой инструмент контроля, отражающий мониторинг формирования личностных универсальных

учебных действий. Таким инструментом может быть портфолио учащегося или собеседование.

Если всё-таки попытаться ввести в ЕГЭ по географии задания, диагностирующие такие результаты, то это могут предметные вопросы, предусматривающие развёрнутые ответы. Особенность этих вопросов заключается в том, что отвечая на них, выпускник выражает своё личное отношение к проблеме. Приведём два примера подобных вопросов: Выразите своё отношение к вопросу притязаний отдельных государств на территорию Антарктиды. Выразите своё отношение к вопросу миграции жителей развивающихся стран в Европу. Каковы положительные и отрицательные стороны подобных миграций? Можно ли и нужно ли их контролировать?

2. Регулятивные УУД. Регулятивные УУД по своему содержанию схожи с привычными нам организационными общеучебными умениями и представляют этапы организации решения проблемы. Владея этим алгоритмом, человек способен в дальнейшем решать любые поставленные задачи. В КИМах варианта ЕГЭ по географии мы выявили долю заданий, проверяющих эти УУД.

Все регулятивные УУД являются метапредметными и обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности. Они наиболее ярко проявляются в заданиях второй и третьей части (В и С). В явном виде задания на прогнозирование, коррекцию, оценку, и волевую саморегуляцию в КИМах не представлены, но опосредованно они предполагаются для 89% заданий. Задания на диагностику всех регулятивных УУД – это и задания олимпиадного уровня. Например, такое: Вы планируете посетить Филиппинские острова. Чем они привлекательны для туриста? В какое время года туда лучше поехать? Спрогнозируйте возможные риски.

3. Познавательные УУД. Мы видим, что доля КИМов, позволяющих диагностировать собственно познавательные УУД существенно выше предыдущих. 31% заданий контролирует умение находить и выделять необходимую информацию. Заданий такого плана в экзаменационных материалах много: 100% заданий части С, 39% - части В и 1% - части А. 27% заданий диагностируют умение самостоятельно выделять и формулировать цель. Все задания части С и практические задания части В позволяют проконтролировать уровень сформированности этого вида познавательных УУД.

4. Знаково-символические УУД. Умение моделировать процессы и преобразование моделей с целью выявления общих закономерностей крайне важно для географического мышления т.к. процессы природы Земли и представить и проанализировать удобнее, эффективнее и грамотнее можно только с использованием моделей. Приведём цифры, отражающие степень представленности заданий на определение знаково-символических УУД в контрольно-измерительных материалах (моделирование и преобразование модели).

Умение сворачивать информацию является для географов естественным. Преобразование вербальной информации в графическую или знаково-

символическую и выполнение обратной операции – обязательное умение, относящееся к метапредметным. Задания, проверяющие уровень сформированности такого УУД, как изменение модели с целью выявления общих законов в КИМах, не представлены. В тоже время дидактический потенциал подобных заданий очень высок. Не стоит забывать и о проценте выпускников с кинестетическим типом модальности, для которых подобные задания комфортны.

В качестве примера можно предложить следующие задания: Как может измениться климат Европейской части Евразии при интенсивном таянии полярных льдов и ледников Гренландии? Какие природные зоны, отсутствующие в настоящее время в Австралии, могут там появиться в далёком будущем (30 млн. лет), если за единственный фактор, приводящий к изменению природы континента, принять движение литосферной плиты?

5. Коммуникативные УУД. В перечне УУД такое общеучебное универсальное действие как умение строить речевое высказывание в устной и письменной речи дублируется одним из коммуникативных УУД – умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли или владение монологической речью. Коммуникативные универсальные учебные действия в силу формы экзамена проверяются только в заданиях части С, предусматривающих развёрнутые ответы (письменная монологическая речь). КИМы позволяют проверить уровень сформированности этого умения на 7%. 50% заданий третьей части дают возможность проверить уровень сформированности этого УУД. Остальные виды коммуникативных УУД в формате единого государственного экзамена проверить невозможно.

Таким образом, анализ доли контрольно-измерительных заданий, позволяющих проконтролировать уровень сформированности универсальных учебных действий, на примере одного из вариантов ЕГЭ по географии показывает:

Степень проверки сформированности универсальных учебных действий современными КИМами составляет 69%. Отмечается явное преимущество заданий, проверяющих познавательные УУД. Личностные УУД – 0%. Регулятивные УУД – 5,6%. Познавательные УУД – 18%. Знаково-символические УУД – 1%. Коммуникативные УУД – 1,75%. Задания, которые проверяют большинство УУД, находятся во второй и третьей частях варианта ЕГЭ. 31% заданий первой и второй части ЕГЭ являются репродуктивными, в которых задействована только память. Качество подготовки выпускника при условии аттестации только в формате ЕГЭ соответствует идеальному на 69%. 40% заданий позволяют проверить уровень сформированности метапредметных умений, т.е. умений, которые могут быть востребованы в любой сфере деятельности. ФГОС предусматривает обеспечение «равных возможностей <…> получения качественного образования» в том числе и учёт психофизиологических особенностей выпускника. Анализ заданий ЕГЭ по географии показал, что 94% всех заданий рассчитано на учащихся с ведущим визуальным каналом восприятия и выдачи информации, т.е. именно визуалы имеют преимущество, и материалы экзамена потенциально для них более комфортны. Но ведь есть

ещё учащиеся с другими ведущими каналами приема и переработки информации – аудиальным и кинестетическим. В неравные условия ставятся и учащиеся с доминирующими левым или правым полушариями головного мозга. «Правополушарникам» более комфортно выполнение заданий с развёрнутым ответом части С, тогда как школьное образование «рассчитано» в основном на логиков, т.е. детей с доминирующим левым полушарием. Эти ученики, как правило, более успешны и имеют хорошие оценки. Для них комфортны тестовые задания с выбором ответа, и они имеют хорошую теоретическую базу для решения более сложных вопросов. Таким образом, сама структура ЕГЭ ставит в разные условия «разнополушарных» детей. Она облегчает итоговую аттестацию успешным логичным левополушарникам и осложняет творческим детям с ведущим правым полушарием.

Для того, чтобы при подготовке учащихся к единому государственному экзамену по географии мы максимально могли выполнять требования федеральных государственных образовательных стандартов необходимо скорректировать содержание контрольно-измерительных материалов. А именно:

- Для обеспечения равных возможностей успешной аттестации следует рассмотреть вопрос изменения ряда заданий для того, чтобы они были комфортны для детей с доминированием разных полушарий и различной ведущей модальностью. Нужно продумать и ввести в КИМы задания, рассчитанные на выпускников с кинестетической модальностью, и по возможности продумать задания, рассчитанные на аудиалов (географическое аудирование).

- Сократить долю репродуктивных заданий, опирающихся только на память и не предусматривающих более никаких мыслительных операций.

- Разработать задания, которые в большей степени будут отражать сформированность личностных, регулятивных, знаково-символических и коммуникативных универсальных учебных действий.

- Итоговая аттестация только в формате ЕГЭ не может отражать степень выполнения Федерального Государственного Образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, т.к не полностью диагностирует уровень сформированности УУД и не учитывает психофизиологические особенности выпускника. Личностные, коммуникативные, знаково-символические и ряд метапредметных универсальных учебных действий с помощью ЕГЭ не контролируется. Уровень сформированности всех универсальных видов учебной деятельности можно оценить при совмещении разных инструментов диагностики: ЕГЭ с рядом изменённых контрольно-измерительных материалов, собеседования и анализа портфолио выпускника. Возможна разработка других форм и видов диагностирующих материалов.

География является одной из важнейших мировоззренческих дисциплин, комплексная диагностика результатов которой может обеспечить в полной мере диагностику степени выполнения федерального государственного образовательного стандарта.

Выражаю благодарность за консультации при поведении исследования профессору каф. УОС МПГУ Н.Л. Галеевой и зав. методической лабораторией географии МИОО Э.В. Ким.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М.: Просвещение, 2010. – 151 с.

2. Барабанов В.В., Амбарцумова Э.М., Дюкова С.Е., Чичерина О.В. География. Типовые тестовые задания. – М.: «Экзамен», 2011 – 142 с.

3. Галеева Н.Л. Сам себе учитель.– М.: 5 за знания, 2006. – 95 с.

4. Галеева Н.Л., Мельничук Н.Л. Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках географии. – М.: 5 за знания, 2007. – 125 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.:Просвещение,2010. –59 с.

Ресурсы социализации в содержании и методах школьных предметов культурологического цикла

***Королева Наталия Николаевна**, учитель МХК ГОУ СОШ №1284, г. Москва, e-mail: rodina62@yandex.ru*

Впервые в педагогическом пространстве России существует не просто документ, представляющий не просто «договор о намерениях», но закон, требующий в качестве образовательного результата развитие у обучающихся универсальных учебных действий, реализацию требований к личностным и межпредметным результатам освоения основной образовательной программы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте универсальные учебные действия описываются как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Сегодня задачи формирования духовной культуры человека, его познавательных потребностей становятся не менее важными, чем задачи образовательные. Успешное решение первых задач создает условия для эффективной реализации вторых, потому, что содержание образования – это не только знания, умения навыки, а человеческая культура, воплощённая в них. Помочь ребенку обрести себя в культуре, в истории человечества, ощутить себя звеном в цепочке поколений «предки-современники-потомки» (по вертикали) и в системе «Я – окружающий мир» (по горизонтали), расширить границы освоенного ребенком мира – одна из целей образования. Такой подход к содержанию образования ставит цель социализации школьника.

И.С. Кон в БСЭ дает такое определение понятию «социализация»: «Социализация (от лат.- общественный) – процесс усвоения человеческим индивидуумом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих

ему функционировать в качестве полноправного члена общества». Таким образом, социализация учащихся есть, с одной стороны, процесс усвоения ими первичных знаний о жизни и истории общества, а с другой – приобретение навыков общественной жизни, как самой школы, так и сопредельных с ней участков социальной среды, а также прямое участие в общественно-полезном труде.

Для каждой исторической эпохи характерны свои способы присвоения личностью культурного наследия. Ресурсное обеспечение современной школы и доступность информационной среды для ребенка меняет роль педагога-информатора, педагога-контролера на роль консультанта, собеседника, ориентирующего учащихся на самостоятельный поиск решения возникающих проблем. Для успешной организации учебного процесса педагогу нужно обладать в первую очередь не только знаниями по тому или иному предмету, но и владением надпредметной и межпредметной технологией, а также умением использовать в образовательном процессе различные виды социокультурной деятельности, например, экскурсионную и театральную деятельность.

Способы социализации личности школьников музейными средствами основаны на том, что, во-первых, музей – это независимая организация, не заинтересованная в искажении действительности, в преподнесении её в выгодном для себя свете. Поэтому человек может рассчитывать здесь на реальную, объективную проекцию действительности. Во-вторых, музей рассматривает проблему как проблему социума, а не отдельно взятой группы, не замыкаясь и не взаимодействуя только с ней. В-третьих, музей обладает уникальным механизмом воздействия на сознание через чувства. Музей все чаще обращается к человеку, к его, внутренней сущности, задается вопросом, что его, человека волнует, чем он живет и что можно для него сделать.

До недавнего времени музей в нашем обществе воспринимался как учреждение, выполнявшее функции отдыха, развлечения, получения знаний и общения. Сегодня музейные экскурсии, беседы и лекции являются хорошо апробированным методом художественно-эстетического воспитания и образования, являющимся составной частью культурологического цикла образования. Музейная педагогика оказывается высоко эффективным воспитательным средством в том случае, если она сочетается с традиционными формами обучения – лекциями, практическими занятиями, ориентированными на изучение истории отечественной культуры в органической связи с историей культуры родного края. И хотя музейная педагогика, будучи относительно самостоятельной, является условно вспомогательной научной дисциплиной по отношению к истории и краеведению, она интерпретирует эти дисциплины посредством музейного предмета как уникального свидетельства прошлых эпох, а значит, способствует и мотивирует к приобретению опосредованного (через музейный предмет - экспонат) исторического знания, так необходимого для воспитания подрастающего поколения.

«Музейная педагогика» (К.Фризен, Германия, 1934 г.) – область деятельности, осуществляющая передачу культурного опыта на основе междисципли-

нарного и полихудожественного подхода через педагогический процесс в условиях музейной среды. Цели, которые ставятся перед педагогом при этом виде деятельности следующие. Это – способность пробуждать интерес к познанию мирового искусства и культуры народов мира через музей и его коллекции. Это – воспитание бережного, уважительного отношения к музейным памятникам как части культуры и формирование понимания единства природы и культуры.

Используя различные формы (факультативные занятия, курсы по выбору, кружковую работу) этого образовательного процесса можно попытаться сформировать у учащихся способность комбинировать зрительные впечатления, путем свободного ассоциирования, создавая новый образ, новую реальность; развить способности цветового и пространственного видения, чувства ритма, гармонии; привить навыки музейного поведения, самостоятельной ориентации в музее; на примере творчества крупнейших художников сформировать умение постигать меру внутренней и внешней свободы человека.

Поиски вариантов сотрудничества и нахождение способов взаимодействия во имя лучшего образования детей – это то, над чем постоянно работают музейные педагоги в других странах. Принятые во многих странах программы делают посещение музея естественной частью учебного процесса, причем большое значение придается позиции самого музея, стремящегося наладить активные партнёрские отношения с учительством. Акцент делается, прежде всего, на подготовку музейным педагогом всевозможных вспомогательных материалов (пособий для учителей, «листков активности» или «рабочих тетрадей» для учащихся, специализированных путеводителей, музейных газет и журналов, каталогов, слайдов, видеопрограмм и пр.), обеспечивающих включение музея в образовательный процесс с помощью школьного педагога.

Образовательная функция в музейной педагогике считается одной из важнейшей. Она реализуется в ходе музейных экскурсий и бесед путем расширения знаний и эрудиции в области истории искусства, развивая определенные навыки анализа художественных произведений. Но необходимо предварительное знакомство с историей мировой и отечественной культуры и искусства, и здесь предварительным условием выступает организация и проведение в школе спецкурса «Мировая художественная культура».

Обязательным психологическим условием успешного решения образовательных задач является создание у учащихся заинтересованности в посещении музеев и непосредственном общении с произведениями мастеров искусств. Эта установка может быть сформулирована на уроке как в ходе объяснения учителя (сопровождающейся показами репродукций), так и в совместном обсуждении учащихся с преподавателями содержания художественных произведений, спектаклей, их внутреннего смысла, культурной ценности.

В нашей школе при посещении музеев, проведения в них лекций и бесед мы опираемся на методы музейной педагогики и стремимся: развивать у учащихся эстетические потребности в изучении и понимании произведений искусства; стимулировать эмоциональную сферу и воспитывать у учащихся

способность глубоко сопереживать произведениям искусства; формировать у учащихся способность понимать подлинное содержание художественного произведения, проникать в его внутренний мир, постигать его историческую ценность; воспитывать у учащихся чувство национального самосознания и любви к истории Москвы и России.

Обучение с использованием средств музейной педагогики активизирует школьников, мобилизует и развивает их способности, стимулирует любознательность и интерес к той огромной сумме знаний, которое накопило человечество.

Разрабатывая уроки и проводя экскурсии, мы акцентируем такие цели, которые используют надпредметное и межпредметное содержание предметов для выхода на личностные результаты учащихся. Это помогает учителям ориентировать и мотивировать учащихся на осознанное восприятие красоты и гармонии окружающего мира, учить их понимать подлинное содержание художественного произведения, проникать в его внутренний мир, постигать его историческую ценность, а, значит, способствовать саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного освоения нового социального опыта. Практика убеждает, что такой подход к реализации образовательных задач отвечает как целям социализации личности, так и требованиям государства, представленным в новых требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов.

Индивидуализация обучения как ресурс повышения качества образования

***Борисевич Надежда Анатольевна**, зам. директора ГОУ СОШ № 359 им. Н.В.Гоголя, email: boris_nadezda@mail.ru*

Учение – это целенаправленный и мотивированный процесс, поэтому задача учителя состоит в том, чтобы включить каждого ученика в деятельность, обеспечивающую формирование и развитие познавательных способностей учащихся. Этому способствует осознание учеником цели предстоящей деятельности. Педагогический процесс – специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников. Вместе с тем педагогический процесс – главная структурная единица процесса воспитания; особенность его состоит в том, что он конкретизирует систему педагогического взаимодействия учителей и учащихся.

Содержание учебного процесса – конкретный ответ на вопрос, чему учить, какие знания отобрать из всех богатств, накопленных человечеством. Содержание общего образования составляет основу для всестороннего развития учащихся, формирования их мышления, познавательных интересов и подготовку к трудовой деятельности. Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по предметам.

На современном этапе развития педагогических технологий необходимо особо отметить важность гуманизации образования. Гуманизация педагогического образования – поворот к личности человека, его индивидуально-личностному развитию, культуре и общественным функциям. Каждый субъект образовательного процесса наделён неповторимыми личностными качествами, и не учитывать данный факт при формировании коммуникативных взаимодействий в образовательном процессе являлось бы причиной стагнации, замедления развития и прогресса. Личностно-ориентированное образование – системное построение взаимосвязи учения, обучения, развития (И.С. Якиманская) это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Образовательное учреждение самостоятельно определяет степень индивидуализации при реализации личностно-ориентированного подхода.

Педагогический коллектив, методическая служба ГОУ СОШ №59 им. Н.В.Гоголя на основе комплексного подхода и использования теоретических и практических педагогических разработок определила конкретные направления профессиональной деятельности, способствующие организации всего образовательного процесса учебного учреждения и достижения при этом максимальной индивидуализации образования.

Рассмотрим основные составляющие части образовательного процесса. Урочная деятельность с выбором форм передачи информации и контроля в зависимости от личностных особенностей субъектов образовательного процесса. Внеурочная и проектная деятельность, основанная на желании и выборе самого ребёнка, а также умении педагога разглядеть и выявить в ученике искру таланта. Самообразование, активизация которого невозможна без достижения конкретных положительных результатов в урочной, внеурочной и проектной деятельности.

Урок – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебного времени. Индивидуализации обучения в урочной деятельности можно достигнуть постановкой некоторой цели как индивидуальной, личной цели деятельности; дифференциацией или индивидуализацией содержания задания; Самостоятельным выполнением задания, или выполнением задания в группе; анализ и контроль знаний . умений и навыков учащихся осуществляется с учетом их начального уровня, а также положительной динамики развития.

Индивидуализация обучения не означает, что каждый ученик обучается индивидуально, независимо от других. Изоляция ребёнка, отсутствие контактов со сверстниками может привести к деформации в личностном развитии и росте, а также к разрушению межличностных коммуникативных взаимоотношений и нарушениям в процессе социальной адаптации ребёнка. При индивидуальном подходе внимание должно быть оказано абсолютно всем группам учащихся. Учащимся с высокой мотивацией, имеющим высокий уровень умственного развития, ярко выраженные интересы, склонности

и способности к тем или иным видам деятельности, учащимся с низкой мотивацией к учебной деятельности, испытывающим затруднения в изучении школьных предметов и низкие результативные показатели.

Эффективному управлению учебной деятельностью учащихся способствует изучение их учебных возможностей, знание которых позволяет учителю осуществлять индивидуальный подход в организации процесса обучения. Методы изучения индивидуальных возможностей учеников, разработка индивидуальных образовательных траекторий в системе урочной деятельности педагоги и специалисты методической службы школы осваивали в рамках экспериментальной площадки МПГУ «Технология ИСУД как ресурс управления ростом внутренних ресурсов ученика» под руководством к.б.н., профессора Н.Л. Галеевой.

Диагностика индивидуальных учебных возможностей школьника, особенностей памяти, интеллекта, мышления позволяет корректировать недостатки индивидуального стиля учебной деятельности ученика и успешно применять данные разработки в классно-урочной системе образования, что позволяет повышать уровень учебных достижений ребёнка по отдельным предметам и, следовательно, уровень мотивации к учебной деятельности в целом.

Повышение уровня учебной мотивации, интереса к уроку со стороны обучающихся достигается и разнообразием нестандартных форм проведения уроков. Наиболее распространенными и часто применяемыми формами являются: уроки-деловые игры, уроки-пресс-конференции, уроки типа КВН, уроки-игры, театрализованные уроки, уроки-сказки, уроки-лекции, уроки- концерты, уроки, которые ведут учащиеся, уроки-экскурсии, уроки-семинары, уроки-конференции и др.

Совокупность и многообразие различных технологий и форм проведения урока, учет личностных особенностей и индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика в сочетании с эффективным управлением и организацией работы ребёнка и оптимальной формой контроля за усвоением информации позволяет качественно повысить уровень учебных достижений учащегося.

При индивидуализации процесса обучения важна обратная связь, т.е. информация, которая поступает от ученика к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Обратная связь позволяет корректировать учителю свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих этапах, помогает учащемуся анализировать собственные достижения и недостатки. Учебная деятельность – это деятельность самоуправляемая. И это требует обучения учеников умениям адекватно анализировать свою деятельность, её результаты и себя в учебной деятельности. Формирование у учащихся способности к объективной самооценке – рефлексии – даёт толчок к дальнейшему самосовершенствованию, развитию и самообразованию.

Внеурочная и проектная деятельность, основанная на желаниях и предпочтениях самого ребенка, раскрывает яркость, самобытность и индивидуальность каждой личности, позволяет самореализовываться ребёнку в областях, не связанных с обязательной учебной программой или находящихся за её пределами. Способствует максимальной реализации познавательного потенциала обучающихся, достигая результатов в теоретических и практических видах деятельности.

Успешность ученика во внеурочной деятельности, значимость его достижений способствует повышению качества знаний по учебным предметам. В соответствии с теорией множественности интеллекта Г. Гарднера, интеллект не только множественен, но и динамичен. Г. Гарднер выделяет семь основных направлений развития интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, моторно-двигательный, музыкально-ритмический, межличностный, внутриличностный. Развитие одного из типов интеллекта активизирует и развивает остальные.

В педагогической практике мы наблюдаем ситуации, когда дети с очень низкой учебной мотивацией находят занятие по интересам, будь то футбол, хоккей, танцы или шахматы. Стоит рядом оказаться мудрому педагогу, который вовремя заметит и поддержит заинтересованность ученика, сумеет похвалить, пусть даже за самый незначительный успех или достижение ребёнка, то и в целом учебная деятельность становится более организованной.

Для портфолио – инструмента самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика – ученик отбирает в свое «досье» работы, выполненные им на уроке самостоятельно (контрольные работы, тесты, сочинения и пр.) или дома (домашние задания), во внеклассной работе (проекты, рефераты, доклады и т.д.). Отбор ведется либо по одному предмету (например, по математике, биологии, истории), либо по разным в течении одного года (четверти) или на протяжении всех лет обучения (например, творческие письменные работы или проекты).

Самообразование – важная и неотъемлемая часть формирования всесторонне и гармонично развитой личности ученика. Желание развиваться, совершенствоваться, познавать, пробовать свои силы в разных областях общественной жизни – нормальное состояние формирующегося самосознания ребёнка. Информация, полученная им самостоятельно, как нельзя лучше характеризует его индивидуальность, способствует повышению самооценки и мотивирует к дальнейшему самообразованию. Задача учителя – выявление предпосылок повышенного интереса учащихся к изучению какого-либо предмета или области знаний.

Модель реализации элементов профильного образования на базе школы № 59 им. Н.В. Гоголя наглядно демонстрирует возможность построения индивидуальной образовательной траектории для учащихся любого профиля, при условии личностно-ориентированного подхода на каждом этапе организации профильного обучения.

Высокие учебные достижения учащихся, гармоничное развитие личности ребенка, формирование мировоззрения школьника, воспитание гражданина и патриота, всё это возможно, если в школе, в классе, в группе видеть каждого ученика, со своим характером, особенностями развития и индивидуальностью.

Результаты применения педагогической технологии ИСУД в условиях школы-интерната для детей с нарушением зрения

***Викулина Татьяна Анатольевна**, зам. директора по УВР ОГОУ Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 26, г. Рязань*

***Бойко Марина Владимировна**, директор ОГОУ Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 26, г. Рязань, email: vikult100@rambler.ru*

В настоящее время педагогика находится в состоянии поиска таких моделей обучения, которые направлены на всестороннее развитие личности ребенка с учетом его психофизиологических и интеллектуальных индивидуальных возможностей. Такие модели обучения востребуют учителя, который будет объединяться в своих усилиях со специалистами-психологами, социальными педагогами, валеологами, врачами, дефектологами, чья деятельность направлена на создание максимально благоприятных условий обучения детей и призвана обеспечивать полноценную школьную успешность.

Специальная школа-интернат № 26 г. Рязани образована в 1998 году. В школе-интернате обучается 214 детей трех категорий: дети незрячие, слабовидящие и дети, имеющие нарушение зрения. Школа-интернат работает в режиме здоровьесбережения: 5-6 недель учебных, одна неделя каникулярная. Такой режим позволяет и детям и учителям не накапливать усталость. У первоклассников организован дневной сон (до 1,5 часов), у всей школы-интерната ежедневно проходит динамическая 30-минутная пауза, увеличен двигательный режим. Для работы с такими категориями детей необходим педагогический коллектив, который компетентен во всех областях педагогики, особенно психолого-педагогической. Тем более, что в Федеральных Государственных образовательных стандартах требования к индивидуализации и личностной ориентации учебного процесса прописаны как узаконенные, а не просто как договор о намерениях. Однако не всегда учителя владеют способами реализации этих требований.

Знакомство с технологией ИСУД (индивидуального стиля учебной деятельности) произошло после прочтения педагогами нашей школы-интерната методического пособия Н.Л. Галеевой «Сто приемов учебного успеха ученика на уроках биологии». Опыт работы, представлений в данном пособии, вызвал большой интерес, т.к. показал реальную возможность использования индивидуального подхода к ребенку при обучении. Следующим этапом стало участие наших учителей в работе семинара, на котором был представлен опыт работы школы № 1272 Южного округа г. Москвы. Педагоги нашей школы-интерната посетили цикл открытых уроков с применением технологии ИСУД в учебном процессе.

После анализа работы семинара решением Педагогического совета школы-интерната было решено начать освоение данной технологии и внедрение её в учебный процесс с целью индивидуализации обучения детей, имеющих зрительную депривацию. В эксперименте приняли участие учителя двух наиболее проблемных, в плане обучения, классов.

Приказом ректора МПГУ В.Л. Матросова от 07.10.2009г. и решением Совета по опытно-экспериментальной и инновационной деятельности при Министерстве образования Рязанской области от 25.12.2009г. школе был присвоен статус экспериментальной площадки МПГУ и областной экспериментальной площадки по теме: «Технология ИСУД как дидактический и управленческий ресурс качества школьного образования». Была определена группа педагогов – экспериментаторов, в том числе и психолог, который диагностировал параметры внимания, памяти, модальности и функционального доминирования полушарий мозга.

Педагогическая технология индивидуального стиля учебной деятельности позволяет осуществлять личностно-ориентированный подход к каждому ребенку в обучении, наблюдать за его развитием, отслеживать динамику результатов учебного процесса, что особенно важно для обучения детей, имеющих нарушение зрения. Данная категория детей, в силу имеющихся заболеваний имеет ряд своих психофизиологических особенностей: снижение всех видов памяти, внимания. Такие дети с трудом осваивают некоторые универсальные учебные действия. Сложности вызывают овладение смысловым чтением, способность сворачивать информацию, формирование мыслительных умений: анализа, синтеза, сравнения, установления причинно-следственных связей.

Использование технологии ИСУД дало возможность создания гибкой, многоуровневой и разветвленной структуры управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, имеющих зрительную депривацию, помогло учителям сопоставить особенности детей и различные формы и виды дидактических ресурсов, осознать особенности детей как мишень для педагогических действий. В 2009-2010 уч. г. учителя-экспериментаторы нашей школы-интерната прошли I этап освоения и внедрения технологии ИСУД в учебный процесс. На этом этапе были разработаны: микроисследования для диагностики освоения технологии ИСУД учителями в рамках школьной методической работы на основе интеграции компетентностного и нормативно-критериального подходов; определен актуальный уровень компетентности учителя по использованию технологии ИСУД; проведена диагностика уровня смыслового чтения учащихся; проведен анализ обучаемости и уровня развития мыслительных навыков учащихся.

На основе полученных данных были составлены матрицы параметров учебного успеха ученика. Учителя-экспериментаторы составляли на каждого учащегося характеристики с учетом полученных данных, учитывая отношение и мотивацию ребенка к своему предмету. Затем в соответствии с этими данными учителя проектировали индивидуальную педагогическую помощь по своему предмету, используя содержание предмета как ресурс развития ученика, когда

подбор дидактического материала осуществляется с учетом особенностей детей, имеющих зрительную депривацию, испытывающих трудности в обучении и требующие специальной коррекционной-развивающей направленности дидактического процесса.

В конце года нами был выполнен анализ степени эффективности реализации направлений, по которым велась работа в течение 2009-2010 уч. г. Анализ показал, что технология индивидуального стиля учебной деятельности позволяет оптимально индивидуализировать учебный процесс, обеспечивая каждому ребенку поддержание условий учебного успеха в пространстве развивающей среды.

В тех классах, где педагоги используют в своей работе технологию ИСУД, у детей исчез страх перед двойками, появилась уверенность в себе, повысилась мотивация к предмету. Учащиеся проявляли желание изучать то, что раньше «терпеть не мог», появилось желание учиться, сократилось количество пропусков учебных занятий без уважительной причины. Для учащихся нашей школы – интерната, имеющих нарушение зрения, очень важно, что данная технология дала возможность регулировать учебную нагрузку каждого ребенка. Мы обучаем и развиваем детей, не перегружая, максимально сохраняя их зрение.

Освоение и использование технологии ИСУД приводит и к росту профессионализма учителя. Так в нашей школе-интернате в рамках оценки роста компетентности учителей учителя-экспериментаторы показали достижение оптимального уровня компетентности по следующим позициям: психолого-педагогической компетентности (учитель может определить насколько каждый учащийся способен использовать свои внутренние ресурсы успеха); предметно-методической компетентности (учитель понимает дидактический потенциал каждой формы учебной деятельности ученика); управленческой компетентности (учитель может сопоставлять матрицу ИСУД ученика с формами учебной работы для проектирования программ развития ребенка средствами учебного предмета, для целенаправленного управления ростом уровня внутренних учебно-познавательных ресурсов ученика).

В настоящее время ведется активная работа учителей по разработке уроков в рамках технологии ИСУД. Проводится анализ проведенных занятий и корректировка конспектов уроков и поурочного планирования. В освоении I и II этапов экспериментальной работы участвуют 9 педагогов школы-интерната. На итоговом педсовете 2009-2010 учебного года было решено расширить внедрение данной технологии в учебный процесс школы-интерната Педагоги-экспериментаторы, осваивающие II этап работы в этом году возглавили группы учителей по передаче своего опыта работы.

В дальнейшем планируется обобщение опыта работы нашей школы-интерната по внедрению технологии ИСУД на областном уровне, проведение семинаров, открытых занятий для педагогов Рязанской области. В качестве продукта экспериментальной деятельности мы разработали совместно с руководителем экспериментальной площадки Н.Л. Галеевой методическое

пособие «100 приемов учебного успеха ученика на уроках русского языка». Планируется разработка картотек приемов по истории и по математике для учащихся начальной школы.

В дальнейшем в школе – интернате планируется на всех уровнях управления качеством образовательного процесса принять совокупность внутренних ресурсов учебного успеха ребенка как критерий оценки результативности работы педагога и методического объединения по решению задач индивидуализации обучения, оценки результатов педагогической деятельности учителей.

Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС к индивидуализации образовательного процесса

***Устинова Татьяна Юрьевна**, зам. дир. школы по УВР ГОУ ЦО № 1272 ЮООУО, г. Москва, e-mail: ustinova1272@yandex.ru*

Вступившие в силу ФГОС, НСОТ, Закон об инклюзии рассматривают планируемые результаты как некую систему личностно-ориентированных целей образования. Следующий элемент планируемых результатов — это показатели их достижений. Они нужны, чтобы можно было убедиться в том, что поставленные цели достигнуты учителем и ребенком. Показатели формулируются в виде различных учебных задач и учебных ситуаций, представленных на двух уровнях освоения их ребенком: задачи, которые дети могут выполнить самостоятельно и уверенно, и задачи, которые выполняются детьми самостоятельно или с помощью сверстников или взрослых. Такой подход открывает более широкие и, что важно, легитимные возможности для реализации дифференцированного подхода, индивидуализации обучения. Индивидуализация обучения при классно-урочной системе, с наполняемостью классов 25-30 человек задача трудно решаемая, но выполнимая, если применяется технология ИСУД, разработчиком которой является профессор МПГУ Н.Л. Галеева.

Работа по этой технологии индивидуализации начинается задолго до конкретного урока, на этапе проектирования учебного процесса по предмету, и заканчивается после него на этапе диагностики качества, т.е. не в присутствии детей. Это тактический уровень реализации индивидуального подхода. А индивидуализация на уроке – это ситуативное управление, основой для которого становится качество подготовки учителя к уроку.

Создание условий для формирования индивидуальной образовательной траектории в ЦО № 1272 осуществляется по следующим направлениям: через вариативную модель основного и дополнительного образования; через представление различных форм образования; через оптимизацию методического потенциала кадрового ресурса. В течение пяти последних лет в режиме педагогического эксперимента мы апробировали технологию учета и развития индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности ученика средствами учебного предмета – технологию ИСУД (индивидуальный стиль учебной деятельности). Целенаправленная работа по определению, учету и развитию внутренних ресурсов учебно-познавательной деятельности ученика

привела к расширению зоны его ближайшего развития, повышению его уровня учебных возможностей (обучаемости), росту мотивации и развитию психофизиологических функций как основы для учебного успеха обучающегося.

Учителя, реализующие эту технологию в своей работе, действуют по алгоритму: определяют уровень развития внутренних ресурсов учебного успеха данного ученика по матрице ИСУД (самостоятельно и/или по данным психологов); выделяют те параметры, которые характеризуются достаточным уровнем развития, и, опираясь на них, проектируют формы объяснения нового материала и итоговых опросов для данного ученика (создаём ситуацию успеха); выделяют те параметры ИСУД ученика, которые обуславливают недостатки в его учебной деятельности, подбирают формы заданий, требующие высокого уровня развития этих параметров, и в такой форме дают задания на отработку приобретённых новых знаний, индивидуальные домашние задания.

В сменную группу учителей-экспериментаторов входили учителя начальной школы и общепредметного цикла, развивая качество преподавания непрофильных предметов в профильных классах. Группа экспериментаторов ежегодно насчитывала не более 10 человек, что составляло около 30% всех непрофильных предметов, по которым учебная мотивация учащихся была снижена.

В ходе эксперимента были выявлены сложности, которые могут затруднить массовое внедрение данного опыта. Так, учителя не смогли объективно диагностировать без участников психолого-педагогической наличие ведущей модальности учащихся службы, члены которой предоставили квалифицированную помощь. Трудоемкость и высокую энергозатратность при подготовке к урокам на первых этапах освоения технологии и на этапе апробации также можно отнести к сложностям массового внедрения технологии ИСУД.

В старших классах работу учителей может осложнить необходимость создания матриц учебного успеха одного ученика учителями разных предметов. Для старшеклассников индивидуализация такого внутреннего ресурса, как мотивационно-потребностная сфера, приводит к резкому разделению интересов, а, следовательно, и другие внутренние ресурсы проявляются на разных предметах не в одинаковой степени. Мы в средней и старшей школе применяли метод деления класса на подгруппы и составляли матрицы успеха на учеников, требующих особого внимания.

Несмотря на перечисленные сложности, с точки зрения повышения профессионализма учителя участники педагогического эксперимента, несомненно, выиграли. Основным выигрышем для них является развитие собственных компетенций по всем направлениям профессиональной деятельности: повышение уровня знаний по общей психологии и физиологии школьников разного возраста; повышение уровня толерантности учителя по отношению к ученику; повышение уровня эффективного общения; повышение управленческой компетентности учителя.

Говоря об управленческой компетентности, особенно хочется выделить эффективность работы учителя – участника ГЭП над этапами целеполагания и анализа собственной деятельности. Технологичность профессиональной деятельности – качество работы, которое можно оценить, только приобретя определенный навык использования технологий. Технология ИСУД востребует высокий уровень владения учителем ИКТ-компетентностью, так как банк данных форм и видов учебно-познавательной деятельности ученика может быть расширен учителем только в том случае, если будет существовать механизм быстрого поиска необходимого приема. В этом случае работа учителя в программе Excel обеспечивает ему экономию времени при индивидуализации учебной работы. Есть и еще один фактор, позволяющий нам оценивать результативность ГЭП. Мы наблюдаем снижение признаков профессионального выгорания у педагогов – участников экспериментальной деятельности. А это важнейший критерий качества научно-методической деятельности в школе.

ОГЛАВЛЕНИЕ

7 раздел. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: РУКОВОДИТЕЛИ, ПЕДАГОГИ,УЧАЩИЕСЯ……. 3

Ярулов А.А.
К постановке проблемы управления процессами развития личности в условиях школьной среды……...3
Бакулина М.Э.
Управление процессами развития духовно-нравственной культуры гимназистов……..……7
Анохина Л.А.
Организация профессионального самосовершенствования педагогов через План-программу профессионального саморазвития……...……...11
Писарева О.Е.
Культура формирования экологически-ориентированного образовательного пространства в условиях современной школы……...…….....13
Вирабова А.Р., Ерилова С.М.
Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированной школы…….....16
Баринова С.А.
«От знания к действию: ПОИСК. ЛИДЕРСТВО. ЭФФЕКТИВНОСТЬ»……19
Зюзина Т.Н., Литвиненко О.Е.
Управление процессами развития личности учителя, его профессиональной компетентности в условиях современной школы…….....23
Илюхина И.В., Шмидт Т.М.
Педагогическая поддержка как средство гуманизации процесса обучения……25
Вирабова А.Р., Поликарпова И.В.
Управление процессами развития личности в условиях Центра образования «Школа здоровья «Самсон»……..……...….28
Зубарева Т.Г.
Компетентностно-ориентированная подготовка специалистов ПМПК по созданию инклюзивной образовательной среды……31
Кленина Л.И.
Обучение взрослых как самоуправляемая деятельность……...37
Королёва А.В.
Критическое мышление в контексте профессиональных компетенций социального педагога……..…….....39
Кузьмина В.М.
Развитие личности студента в вузе в условиях современной модернизации образования……...…….……44

Пучковская Т.О.
Управление процессом развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики в общеобразовательных учреждениях……..……..…50
Талалаева Е.В.
Развитие личности школьника на уроке в обновленной школе……57
Федорова Е.Н.
Ценностно-смысловое обучение как фактор развития профессиональных компетенций будущего учителя…….……..58
Шмидт Т.М., Козлова Е.Н.
Формирование позиции учителя-фасилитатора…….63
Сенновская Е.Н.
Фасилитация осмысленного учения как основное средство реализации современных целей образования…..……...67
Алексеева Л.Ю.
Развитие художественного творчества детей……72
Кочемайкина Е.А.
Управление мотивацией учащихся к изучению иностранных языков в системе открытого образования……..…..…75
Парфенова Е.Л.
Использование коммуникативного подхода в работе с мотивированными учащимися на уроках английского языка в средней школе……..79
Румянцева О.Ю.
Теория бихевиоризма: «за» и против»……81
Тевель И.Р.
К вопросу об изучении природы научного познания в общеобразовательной школе…….…….....86
Чарнецкая Ж.Н.
Экологическое образование как ресурс развития личности, формирования нового мировоззрения и приоритетное направление национальной экологической политики……..……..…92

8 раздел. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ИДЕИ, ПРОГРАММЫ, МЕТОДИКИ……...…… 96

Нечаев М.П.
Развитие гражданской активности подростков и молодежи в «Школе современного вожатого»…….……...……...96
Свирин А.А.
Современные подходы к управлению воспитательными системами…….100
Атабекова С.Ф.
Образовательное учреждение как воспитательная система……104

Борсаков В.И.
Образовательное учреждение как воспитательная система: прошлое и настоящее……..107
Пугачёва М.Ю.
Идеи Т.И. Шамовой в создании и развитии воспитательной системы специальной школы для детей с девиантным поведением…….....110
Романова Г.А.
Управление воспитательной системой в современной общеобразовательной школе……112
Вирабова А.Р., Авдошина Н.И.
Воспитательный процесс как составная часть системы ресурсов Центра образования «Школа здоровья «САМСОН»……113
Глухов Ф.В.
«Школа сотрудничества» как перспективная модель развития всех участников учебно-воспитательного процесса……...……...116
Качнова Е.А., Пискарёва А.Б.
Социальное партнерство – развитие педагогики сотрудничества……..117
Мысова О.Ф.
Научно-методическое сопровождение функционирования воспитательной системы образовательного учреждения……..……..……..…120
Елина Ю.Н.
Мониторинг качества воспитательного процесса в образовательном учреждении……123
Комарова О.Д.
Методическое сопровождение повышения компетентности классного руководителя в условиях образовательного учреждения……126
Антонова О.Н.
Компетентностный подход в образовании……...129
Бахарева Е.В., Панова И.Е.
Компетенции педагога учреждения дополнительного образования детей в субъект-субъектной развивающей среде……132
Букреева Е.Н.
Профессиональное воспитание студентов учреждений профессионального образования на основе компетентностного подхода……..…….135
Корнеев С.А.
Патриотическое воспитание – оптимальное условие развития личности школьника……....138
Вострякова Л.А.
Управленческий аспект формирования правовой культуры старшеклассников……....142
Штатов А.Ю.
Управление воспитанием культуры межнационального общения в школе…..146
Сарафанова Л.В.
Виктимное поведение школьников и пути профилактики……..150

Машина Е.Б.
Портрет школьного омбудсмена……156
Кадыкова И.В.
Ребенок-сирота как объект и субъект социально-педагогической адаптации в приемной семье и школьном коллективе……...161
Котельникова М.В.
Система совместной психолого-педагогической подготовки принимающей семьи в структуре воспитательной системы детского дома……...166
Капитонова Э.Р.
Программа «Журавлик» для работы с детьми, имеющими проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата…….....172
Болгова И.В.
Мы в Мировой паутине или в Глобальной ловушке?! (о роли Интернета в жизни учеников 5-11 классов ГОУ СОШ № 1945)……...175
Глазнева Е.А., Кулагина И.В.
Уроки музыки – основа нравственного воспитания детей……...179
Василевская М.В.
Школьный бал как форма эстетического воспитания учащихся……182

9 раздел. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ…….. 185

Кабаева В.М. Психологические аспекты оценки и самооценки деятельности учителя……..185
Волошко И.Г., Лазарева Л.А.
Инновационная деятельность педагогов как средство профилактики неблагоприятной динамики профессионального выгорания……..191
Макаров Р.В.
Компетентность личностного самосовершенствования руководителя как ресурс эффективного управления открытой школой……..……194
Рыкова Т.М.
Роль методической службы в обеспечении профессиональной жизнеспособности и развитии педагогов…….……198
Старченко Е.Ю.
Ситуативная гибкость руководителя образовательного учреждения……202
Тимофеева И.А.
Использование игр в развитии психологической компетентности и разрешении конфликтных ситуаций…….…..206
Цибульникова В.Е.
Психологический тренинг во внутришкольном управлении педагогическим коллективом школы-новостройки……207

Гаврилова О.Е., Самошина О.В.
Коммуникативная компетентность педагога необходимое условие формирования коммуникативной компетенции учащихся……..…….211
Кузьмина Е.М.
Дидактика в информационном обществе и модели компетентностей……...215

10 раздел. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ……...…… 217

Подушкина И.М.
Управление рисками в условиях инновационного развития профессионального образования……...……...217
Шаршов И.А., Макарова Л.Н.
О необходимости учета проблемных зон при организации повышения квалификации научно-педагогических кадров……...…...223
Копытова Н.Е., Макарова Л.Н.
Реализация компетентностно-развивающей модели повышения квалификации преподавателей вузов условиях внутрифирменного обучения….……228
Митин М.И.
Актуальность практической значимости и ранжирования знаний, получаемых на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей в системе образования……..……233
Аникина Е.А.
К вопросу о развитии познавательной самостоятельности студентов в условиях высшего профессионального образовательного учреждения…….……236
Нежельская Г.Н.
Совершенствование образовательной среды вуза как педагогическое условие адаптации студентов к изучению иностранного языка……...……239
Поздняков А.В.
Управление развитием социокультурных ценностей будущих специалистов в условиях университетского образования…….……..242
Ибрагимова Э.З.
О некоторых сторонах развития системы среднего специального образования в Узбекистане в современный период……...…245
Раченкова Л.С.
Реализация компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования……...249
Голушко Т.К.
Компьютерная компетентность педагогов дополнительного образования…....251
Лопата К.М.
Дискурсивная компетентность будущего медицинского работника как феномен……254

Фомина Л.Л.
Компетенции в «case study»: ясные цели – современные технологии……...258
Колбашева О.В.
О современной модели дополнительного профессионального образования в Алтайской государственной педагогической академии……..…….260
Тихонова О.Н.
Управление образовательным процессом в условиях системы дополнительного профессионального образования……..…….262
Терещенко Г.Ф., Хорохорин, Ю.Н.
Роль педсоветов в развитии профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования……..…….266
Ушакова, Е.А.
Внеурочная деятельность в СПО в условиях внедрения стандартов нового поколения……269
Шабаев И.Г.
Алгоритмизация и эвристика в гуманистически ориентированном образовании…….….273
Чарнецкий С.Н.
Развитие толерантности руководителя в системе повышения квалификации..276
Подлесная Н.А.
Создание условий для профессионального становления выпускников учебных заведений системы образования в рамках работы лаборатории молодого специалиста ОМЦ ЗАО…….….281
Дручек Т.П.
Студенческое страховое агентство как инновационная форма организации производственной практики студентов колледжа……...….285
Протопопова Г.П.
Организация процесса самообразования…….288
Маркина А.А.
Использование информационно-коммуникационных технологий развития коммуникативной компетентности студентов в субъектно-личностном контексте……..292
Кармазина Н.В.
Особенности педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе вуза…….……...294

11 раздел. ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ…….. 297

Новожилова М.М.
Внутришкольная система развития культуры исследовательской деятельности старшеклассников……..…….297

Гилядов С.Р.
По дороге инноваций: открытый интеллектуальный Интернет-турнир учащихся образовательных учреждений «Точка опоры»…….305
Вейц А.Ю., Лобзина Г.В.
Применение статистических исследований в проектной и исследовательской деятельности учащихся в области истории……..310
Деревянко В.В.
Актуальные проблемы развития универсальных учебных действий по средствам исследовательской деятельности обучаемых……...…….313
Михайлова Ю.С.
Организация деятельности научного общества учащихся гимназии как элемента системы формирования проектной и исследовательской культуры старшеклассников……..…..319
Соколова А.В., Теренина Е.В.
Влияние образовательной среды на развитие учебно-познавательной компетентности младшего школьника……..……..323

12 раздел. РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ, РЕСУРСЫ, ОПЫТ РАБОТЫ……. 327

Шклярова О.А., Щипкова Т.Ю.
Профессиональная подготовка специалистов и педагогов к здоровьесберегающей деятельностив школе……327
Вирабова А.Р.
Здоровьесберегающее образование в личностно-ориентированных школах…332
Якушина О.А., Шелкова А.А., Джанаева В.В.
Здоровьесберегающая компетентность субъектов образовательного процесса школы……...334
Щербо И.Н.
Школы здоровья как фактор опережающего развития образовательных учреждений……..337
Шестакова Н.В., Павлович И.Г.
Технология управления развитием «Школы здоровья»……..340
Янченкова А.А.
Взаимодействие психолога с семьями учащихся по вопросам развития культуры здоровья в рамках «психологической гостиной»……...343
Свирин А.А., Панова И.Е.
Таксономия уровней сформированности культуры здоровья школьников…...345
Ряховская Н.А., Карпова Т.А.
Роль классного руководителя в воспитании здорового образа жизни и культуры здоровья младших школьников……..349

Якушина О.А.
Перспективы развития социального партнерства в решении проблем здоровьесбережения школьников……..352
Шелкова А.А., Джанаева В.В.
Нормативное и правовое обеспечение развития социального партнерства ГОУ СОШ «Школы здоровья» № 898 в социуме мегаполиса……....354
Смирнова Е.М.
Формирование здоровьесберегающей среды в начальной школе посредством социального партнерства……356
Исмаилова Т.М.
Использование здоровьесберегающих технологий на уроках биологии ..……358
Павлова Т.М.
Спецкурс по физической культуре «Физическая культура и спорт как образ жизни»……..360

13 раздел. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ШКОЛЕ: РЕСУРС ОПЕРЕЖАЮЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ……... 362

Галеева Н.Л.
Педагогический эксперимент в школе как ресурс реализации опережающего управления качеством школьного образования на этапе его модернизации....362
Суловьева Т.М.
Позиционирование продукта экспериментальной деятельности в условиях формирования рынка образовательных услуг…….……368
Бычкова М.Р., Дружинина Е.Е.
Модернизация системы ВШК при переходе на новую систему оплаты труда……..371
Клещева Т.В., Рыбина Г.Л. Работа школ в формате экспериментальных площадок как ресурс практической реализации национальной инициативы «Наша новая школа»……...…376
Погребняк Л.П.
Педагогический эксперимент в образовательном учреждении как ресурс опережающего управления качеством образования……..…….……...382
Тадевосян С.В.
Развитие профессиональных компетентностей учителя как условие формирования нового качества образования в соответствии с требованиями ФГОС……....385
Колосова И.А.
Исследование ресурсов методической работы в интегральном поле управления профессиональным ростом учителя……..391
Суходимцева А.П.
Муниципальная методическая служба как организационная структура, направленная на развитие проектной компетентности учителя……....395

Пашолок Л.Б., Галеева Н.Л.
Развитие управленческой компетентности педагога в системе курсовой подготовки……..……...402
Тарасова Н.М.
Дидактические ресурсы активизации учения как условие для формирования универсальных учебных действий ученика на уроках химии……...…….407
Гавриленко А.Ю., Денисова Л.С.
Воспитание традицией……412
Болдина Н.И.
Формирование готовности педагогов к внедрению ФГОС второго поколения с помощью программы «Школа Информатизации»……...….417
Пузанова А.Ю.
Анализ итоговой аттестации в формате ЕГЭ с позиций требований ФГОС второго поколения……..…….420
Королева Н.Н.
Ресурсы социализации в содержании и методах школьных предметов культурологического цикла……..……..…424
Борисевич Н.А. Индивидуализация обучения как ресурс повышения качества образования……..427
Викулина Т.А., Бойко М.В.
Результаты применения педагогической технологии ИСУД в условиях школы-интерната для детей с нарушением зрения……...431
Устинова Т.Ю.
Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС к индивидуализации образовательного процесса……....434

Издано при организационно-методическом содействии
НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»
и ООО «Центр комплексного развития и социальной адаптации детей и подростков»

Редакционная коллегия благодарит
генерального директора
ООО «Свето Дизайн групп»
Ильина Александра Андреевича
и
генерального директора
ООО «Центр комплексного развития и социальной адаптации детей и подростков»
Баяхчян Майю Зурабовну
за оказанную помощь при подготовке и публикации настоящего сборника

Сборник статей Третьих Всероссийских Шамовских педагогических чтений
научной школы Управления образованием
Научное наследие Т.И. Шамовой и его влияние на решение актуальных проблем современного образования

Сборник статей
в двух томах

Том 2

УДК 37.014(082)
ББК 74.04
С23

ISBN 978-5-9902999-3-1
ISBN 978-5-9902999-1-7

Подписано в печать 25.05.2011 г. Формат 60 х 90 1/16.
Бумага офсетная №1. Усл. печ. л. 25,25 Тираж 500 экз.
Заказ

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК