



# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал

**2(4)2010**



НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал**  
**2 (4)/2010**

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

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

**Редакционная коллегия:**

*Грязева-Добшинская В. Г.*, доктор психологических наук,  
доцент

*Едакова И. Б.*, кандидат педагогических наук,  
Заслуженный учитель РФ

*Киприянова Е. В.*, доктор педагогических наук

*Кисляков А. В.*, кандидат педагогических наук

*Кузнецов В. М.*, кандидат исторических наук, доцент

*Никитина И. М.*, кандидат педагогических наук

*Обоскалов А. Г.*, кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

*Осипова О. П.*, кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

*Резанович И. В.*, доктор педагогических наук, профессор

*Рябышева Е. В.*, кандидат педагогических наук

*Селиванова Е. А.*, кандидат психологических наук

*Семизоралова О. А.*, кандидат психологических наук

*Синтяева Г. А.*, кандидат педагогических наук

*Солодкова М. И.*, Отличник народного просвещения

*Тараданов А. А.*, доктор социологических наук, профессор

*Трошков С. Н.*, кандидат педагогических наук

*Фуникова Н. И.*, кандидат педагогических наук,

Заслуженный учитель РФ

*Щербаков А. В.*, кандидат педагогических наук, доцент

*Яковлева Г. В.*, кандидат педагогических наук, доцент

НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал  
2(4)/2010**

**Редакционно-издательская группа:**

Золотарева Л. Н.

Кудинов В. В.

Обжорин А. М.

Синтяева Г. А.

Скнарина К. К.

Федоров П. В.

---

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

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

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

**Адрес редакции:**

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

«Челябинский институт переподготовки и повышения  
квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru)

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2010



SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal  
2 (4)/2010**

**Chief editor :** V. N. Kespikov, doctor of pedagogy, Honored teacher of Russia

**Deputy chief editor:** D. F. Ilyasov, doctor of pedagogy, docent

**Editorial board:**

*Gryazeva-Dobshinskaya V. G.*, doctor of psychology,  
docent

*Edakova I. B.*, candidate of pedagogy, Honored teacher of  
Russia

*Kiprianova E. V.*, doctor of pedagogy

*Kisliakov A. V.*, candidate of pedagogy

*Kuznetsov V. M.*, candidate of History, docent

*Nikitina I. M.*, candidate of pedagogy

*Oboskalov A. G.*, candidate of pedagogy,  
Excellent of Public Education

*Osipova O. P.*, candidate of pedagogy,  
Excellent of Public Education

*Rezanovich I. V.*, doctor of pedagogy, professor

*Ryabysheva E. V.*, candidate of pedagogy

*Selivanova E. A.*, candidate of psychology

*Semizdralova O. A.*, candidate of psychology

*Sintyaeva G. A.*, candidate of pedagogy

*Solodkova M. I.*, Excellent of Public Education

*Taradanov A. A.*, doctor of sociology, professor

*Troshkov S. N.*, candidate of pedagogy

*Funikova N. I.*, candidate of pedagogy,  
Honored teacher of Russia

*Sherbakov A. B.*, candidate of pedagogy, docent

*Yakovleva G. V.*, candidate of pedagogy, docent

SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal  
2(4)/2010**

**Editorial and Publishing group:**

Zolotareva L. N.

Kudinov V. V.

Obzhorin A. M.

Sintyaeva G. A.

Sknarina K. K.

Fedorov P. V.

---

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

Link to the journal is required.

Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

**Editorial:**

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

© Scientific support of a system of advanced training, 2010

## Научные сообщения

УДК 371.14  
ББК 74.204.8

### АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ – УЧИТЕЛЮ

Максимова В. Н.

**Аннотация.** В статье показана необходимость формирования в процессе повышения квалификации методологической компетентности педагога. Раскрыта сущность акмеологического подхода как методологической основы современных инноваций в образовании. Представлены конкретные виды акмеологических технологий обучения в школе, которые раскрывают особенности применения акмеологического подхода на практике.

*The article shows the need for the formation of the methodological competence of a teacher in the course of his/her professional training. The nature of the acmeologic approach as a methodological basis of contemporary innovations in education is disclosed. The concrete forms of acmeologic teaching technologies in school, that reveal the features of acmeologic approach in practice, are presented.*

**Ключевые слова:** методологическая компетентность, акмеологический подход, акмеологические технологии, саморазвитие.

*Methodological competence, acmeologic approach, acmeologic technologies, self-development.*

Концепция «Наша новая школа», ориентированная на творческого учителя, может быть успешно реализована на практике только при условии повышения уровня методологической компетентности педагога как основы его профессионализма.

Методологическая компетентность педагога характеризуется следующими показателями:

– владение научными методами познания и преобразования педагогической действительности;

– развитость теоретического, концептуального мышления педагога, основанного на научных знаниях;

– умение успешно применять достижения психолого-педагогической науки на практике;

– способность системно проектировать образовательный процесс в соответствии с избранными методологическими подходами и принципами.

Образовательный процесс не должен быть стихийным и эклектичным, его целостность и целенаправленность обеспечиваются методологической компетентностью педагога, его умением грамотно и последовательно применять научные теории, методы и подходы на практике. Именно методологическая компетентность позволяет педагогу находить нестандартные способы решения инновационных задач профессиональной деятельности.

В связи с этой актуальной проблемой, от которой зависит качество образования на всех ступенях системы непрерывного образования педагогов, необходимо пересмотреть научные основы повышения квалификации педагогических кадров и сделать переход от традиционного рецептурного подхода к инновационному методологическому. Дать учителю рецепты на все случаи его профессиональной жизни невозможно, но научить самостоятельно и нестандартно мыслить, опираясь на научные знания, – необходимо.

В учебных планах повышения квалификации педагога должен быть общеразвивающий методологический компонент. Современная методология профессиональной деятельности опирается на общенаучные теории и подходы,

которые и должны составить содержание этого компонента:

- теория систем – системный подход;
- синергетика – синергетический подход;
- теория интеграции – интегративный подход;
- теория организации – управленческий подход;
- теория информации – информационный подход;
- теория личности и теория деятельности – личностно-деятельностный подход;
- акмеология – акмеологический подход;
- ноосферная теория – ноосферный подход и другие.

Каждый подход реализуется в теории и практике образования с помощью определенных принципов, на основе которых проектируются образовательные системы и технологии. Учителю важно в процессе повышения профессиональной квалификации усвоить логическую связь между научными положениями теории, вытекающим из этой теории методологическим подходом, реализующими этот подход принципами преобразования действительности и проектированием на основе этих принципов конкретных образовательных систем и технологий. Покажем это на примере акмеологического подхода.

Акмеологический подход в педагогике синтезирует достижения психолого-педагогической и акмеологической науки и направлен на обеспечение качества образования учащихся. В основе акмеологического подхода к организации образовательной деятельности учащихся лежит знание учителем психологических закономерностей познания и развития личности в процессе обучения. Ещё выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский, обосновывая антропологический подход в педагогике, подчеркивал первостепенную значимость знаний психологии для учителя, без этих знаний учитель не может грамотно построить учебный процесс. Антропологический подход требует создания благоприятных условий для развития природного потенциала каждого ребенка в процессе обучения, опоры на психофизиологические особенности его возрастного развития.

Акмеологический подход исходит из принципа целостного развития растущего человека, взаимодействия психофизиологического и социокультурного развития (Б. Г. Ананьев). Из этого методологического принципа следуют важные для педагогики выводы:

– качество результатов образования должно быть выражено интегральными характеристиками, отражающими показатели обучения, воспитания и развития ученика (выпускника) как субъекта жизнедеятельности, как индивида, личности и индивидуальности;

– потенциал развития ребенка не ограничивается природными задатками, в процессе обучения он обогащается и развивается, пополняется качествами личности, мотивацией, внутренними ресурсами, которые стимулируют активную деятельность и стремление к успеху, к новым достижениям; при благоприятных внешних условиях включаются механизмы саморазвития растущего человека;

– с целью обеспечения качества образования процесс обучения необходимо проектировать на основе акмеологических технологий, направленных на развитие творческого потенциала личности ученика, на его саморазвитие, на успешное обучение каждого.

Разрабатывая теорию и практику акмеологии школьного образования, мы пришли к следующему определению сущности акмеологической технологии обучения: это система поэтапной организации образовательного процесса, которая обеспечивает достижение успеха и высоких результатов в обучении и развитии каждого ученика на основе устойчивой мотивации достижений и саморазвития путем построения учебного процесса в соответствии с психологическими закономерностями успешной познавательной деятельности.

Закономерности успешной познавательной деятельности и психического развития ребенка в процессе обучения обоснованы в трудах отечественных психологов (Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.), а также представителя гуманистической психологии К. Роджерса. Они сводятся к психологическим предпосылкам успешного обучения:

1) принятие учителем тезиса о том, что каждый ребенок обладает природной потенциальной возможностью учиться и ему нужно

создать благоприятные условия для развития его природного потенциала, для развития и самореализации творческого потенциала личности;

2) обучение может быть успешным тогда, когда ученик осознает его значимость для себя, понимает необходимость получаемых знаний в его жизни, их актуальность, применимость в дальнейшем обучении, практическую ценность;

3) обучение становится успешным, если человеческому «Я» ребенка ничто не угрожает, существует гарантия безопасности бытия, если не ущемляется человеческое достоинство растущего человека;

4) обучение является успешным тогда, когда соблюдается закон развития в деятельности (А. Н. Леонтьев) и большая часть результатов обучения достигается действием, а не словом;

5) обучение вовлекает всю личность в процесс развития и влечет за собой изменения в самоорганизации и самовосприятии ученика, в его самооценке, в его ответственном отношении к учебному процессу; соблюдается рефлексия, закон единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн) и закон, согласно которому обучение ведет за собой развитие и поэтому успешное обучение – это обучение в зоне ближайшего и перспективного развития ученика (Л. С. Выготский);

6) успешное обучение – это социально-полезное обучение, открытое новому социальному опыту (закон культурно-исторической обусловленности развития человека, обоснованный Л. С. Выготским).

Акмеологический подход к обучению основан на актуализации факторов прогрессивного развития растущего человека в образовательной деятельности:

– развитие мотивации достижений, а не избегания неудач;

– развитие потребности в творчестве и социализации, а не в разрушении и потреблении;

– развитие потребности в самореализации и успехе на основе собственных достижений, а не на основе унижения достоинств и достижений других людей;

– развитие стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, а не удовлетворения достигнутым уровнем;

– приоритет духовно-нравственных ценностей в жизнедеятельности человека;

– установка на образование как личностную ценность, и другие.

Акмеологический подход к обучению начинается с мотивации обучения, мотивации учебных достижений, с развития познавательного интереса учащихся, развития интереса детей к знаниям в дошкольном образовательном учреждении, с осознания растущим человеком ценности знаний для успешной жизненной карьеры. Познавательный интерес – это главный мотив учения, когда учение становится добровольным для ученика, желательным и приятным занятием. Поэтому основная задача учителя – стимулировать интерес ученика к своему учебному предмету, к его познанию.

Обобщая опыт учителей школ, работающих по проекту «Акмеологическая школа – школа качества», можно выделить три вида апробированных на практике акмеологических технологий обучения:

– технология «параллельного педагогического действия» (реализуют принцип целостности урока и целостности развития ученика);

– технология поуровневого усвоения знаний (принцип результативности обучения);

– технология саморазвития (принцип саморазвития).

1. Технология «параллельного педагогического действия» (термин заимствован у А. С. Макаренко, который применял метод параллельного педагогического воздействия на личность и коллектив) – это комплексная технология обучения, которая направлена на достижение высоких результатов в целостном развитии ученика путем синхронного решения совокупности учебно-воспитательных задач по основным блокам развития: «усвоение системы знаний и умений», «развитие творчества», «развитие рефлексии и самооценки», «сохранение здоровья и работоспособности», «развитие общения и сотрудничества». Учитель должен уметь держать в поле зрения одновременно все задачи на каждом этапе урока, работать в параллельном режиме, отбирая различные формы, методы и приемы решения задач по всем блокам развития учащихся. Такая деятельность учителя названа нами полициклической педагогической деятельностью.

Анализ открытых уроков с использованием технологии «параллельного педагогического

действия» позволил выделить методы и приемы её реализации на практике.

Например, на уроке геометрии в 8 классе лицея № 126 Санкт-Петербурга на тему «Площади многоугольников» учитель Л. А. Моисеева применила следующие методы и приемы обучения: 1) динамика этапов урока, динамика задач и заданий по восходящей сложности от этапа к этапу; 2) постановка проблемных занимательных задач на основе привлечения материала из истории (Древняя Греция) и литературы (рассказ Л. Н. Толстого «Сколько земли надо человеку?»); 3) постоянное сочетание фронтальной, индивидуальной и групповой работы, работы в парах у доски (ученик – ученик-ментор); 4) введение музыкальных пауз для снятия утомления на уроке с высокой плотностью активной деятельности; 5) организация самопроверки в баллах и взаимопроверки учащимися решения задач на всех этапах урока; 6) наглядность успехов каждого ученика на уроке (в конце урока встают ученики, набравшие по 16-17 баллов за урок – «пятерка», затем по 14-15 баллов – «четверка»). Данный урок относится к виду уроков–тренингов, он соответствует операционному этапу процесса обучения, спроектированного учителем по соответствующему разделу учебной программы. Система работы учителя способствовала формированию у каждого ученика высокой мотивации достижений, стремления к успеху, созданию социальных установок в классе на престижность учебных достижений, успешного обучения и творческих результатов.

2. Технология поуровневого усвоения знаний или результативного обучения основана на принципе поуровневого структурирования и усвоения знаний. Чтобы создать ситуацию успеха, надо определить «зону успеха» ученика и закрепить успех положительной оценкой, отмечая прирост достижений и оценивая продвижение ученика по лестнице успеха на каждом уроке. Нами выделено шесть уровней или этапов усвоения знаний:

- 1.узнавание,
- 2.запоминание,
- 3.понимание,
- 4.применение репродуктивное,
- 5.применение поисковое,
- 6.применение творческое.

В соответствии с этими уровнями возможно проектировать:

– этапы процесса обучения учебной теме, создавая блоки уроков, учебные модули с целью усвоения учебного материала на каждом из названных уровней, при этом успех ученика надо планировать и подготавливать заранее;

– структуру урока, особенно обобщающего, когда каждый этап урока отрабатывает последовательно один за другим уровни усвоения знаний, от узнавания к творческому применению, обеспечивая ситуации успеха каждого ученика в «зоне его ближайшего развития»;

– диагностические контрольные работы (ДКР), включающие разноуровневые задания и позволяющие объективно определить для каждого ученика зону его успеха, оценить прирост достижений, продвижение в усвоении не только знаний, но и способов их приобретения, поскольку каждый уровень усвоения отражает не только результат – качество знаний, но и процесс их познания, способы познавательной деятельности, развитие мыслительных процессов анализа и синтеза.

Для использования технологии поуровневого усвоения знаний или результативного обучения учитель должен уметь:

– структурировать учебный материал, выделять в нем основные виды знаний (факты, понятия, законы, теории, принципы, проблемы, идеи), определять степень сложности знаний, распределять их по уровням усвоения, отказаться от поурочно-поэлементной подачи новых знаний, перейти к целостному изучению всей учебной темы, уметь создавать структурно-логические модели учебного материала (схемы, конспекты);

– грамотно ставить цели обучения в соответствии с уровнями усвоения знаний и обеспечивать результат и успехи учащихся, постепенно подготавливая их к решению творческих задач.

Так, урок изучения нового материала по математике в 6 классе (лицей № 126 Санкт-Петербурга) на тему «Противоположные числа» учитель Г. П. Волченкова строит в соответствии с этапами усвоения знаний по уровням: I – индуктивное введение темы урока и нового понятия «противоположные числа» – уровни узнавания и запоминания; II – постановка заданий на смекалку, на догадку (например, учи-

тель просит назвать число, противоположное числу – (-3) – уровень понимания; III – задания на межпредметные связи с географией, физикой, экономикой при раскрытии смысла противоположных чисел в жизни – уровни применения поискового и творческого, требующего межпредметного обобщения знаний; IV – самостоятельная работа на проверку усвоения новых знаний в конце урока с самооценкой в баллах за задания на уровни усвоения: 1 задание – на узнавание, 2 – на запоминание, 3 – на понимание, 4 – на тематическое применение.

Урок применения и обобщения знаний по физике в 9 классе (лицей № 126 Санкт-Петербурга) на тему «Третий закон Ньютона» учитель С. А. Винницкая также строит в соответствии с этапами усвоения знаний по уровням: I – использование экранных пособий и телевидения (фрагмент видеофильма) – повторение и проверка знаний на уровне репродуктивного узнавания и запоминания; II – постановка серии проблемных вопросов на основе демонстрации опытов – уровни понимания, репродуктивного и поискового применения и обобщения знаний; III – самостоятельная работа на самооценку выполнения заданий, отвечающих уровням усвоения знаний, включая творческий;

IV – подсчет общего коэффициента усвоения новых знаний на уроке в классе ( $K_y = 0,75$ ).

3. Технология саморазвития – это более сложная акмеологическая технология. Её целесообразно применять в старших классах, в профильном обучении, в лицеях и гимназиях, в обучении одаренных детей. В технологии саморазвития управляет процессом познавательной деятельности сам ученик, а учитель создает для этого соответствующие психолого-педагогические условия. Процесс обучения строится в логике этапов процесса саморазвития (таблица 1).

Технология саморазвития отражает также логику структуры образовательной деятельности; 1-3 этапы – это мотивационно-целевой компонент; 4-5 – содержательно-операционный компонент; 6 – результативно-оценочный компонент образовательной деятельности.

Логика развития каждого структурного компонента образовательной деятельности и процесса саморазвития может быть положена на основу проектирования:

- 1) целостного учебного процесса в течение учебного года,
- 2) процесса изучения учебной темы в объеме 10-15 уроков,

Таблица 1

Технология саморазвития в процессе обучения

Этапы	Учитель	Учащиеся
1	Установка на престижность достижений	Самоактуализация потребности в достижении
2	Диагностика достижений и мотивации	Самоанализ своих проблем и достижений
3	Отработка адекватной самооценки учащихся	Самооценка своих достижений
4	Отработка обобщенных учебно-познавательных умений	Саморегуляция самостоятельной работы
5	Организация развивающей деятельности учащихся	Самореализация творческого потенциала
6	Оценка продвижения и стимулирование саморазвития каждого ученика	Самоопределение ученика как субъекта процесса обучения

3) структуры отдельных уроков по учебному предмету и межпредметных.

Технология саморазвития доступна продвинутому учителю, педагогу-акмеологу, у которого акмеологическая компетентность составляет основу педагогического профессионализма.

Так, в опыте учителей школы № 580 Санкт-Петербурга (директор Ю. В. Головченко) используется тематическое проектирование на основе технологии саморазвития учащихся. Все уроки учебной темы программы распределяются на блоки, соответствующие этапам саморазвития учащихся с постановкой решаемых учебно-воспитательных задач в каждом блоке уро-

ков. Например, учитель истории Н. В. Жолтикова спроектировала изучение учебной темы «Россия в конце XIX – начале XX века» (12 уроков) в 10 классе следующим образом:

I блок – уроки № 1, 2, 3 – этап самоактуализации потребности в достижениях, пробуждение интереса учащихся к новому учебному материалу, установка на престижность учебных достижений;

II блок – урок № 4 – этап самоанализа своих проблем и достижений, диагностика знаний и мотивации учения, обучение критериям самоанализа и показателям достижений;

III блок – урок № 5 – этап самооценки своих учебных достижений, отработка умений адекватной самооценки учащихся и обобщенных познавательных умений;

IV блок – уроки № 6, 7, 8, 9, 10 – этап саморегуляции самостоятельной работы учащихся на основе отработки обобщенных учебно-познавательных умений, выполнение проблемных и творческих заданий, их анализ;

V блок – уроки № 11, 12 – этап самореализации творческого потенциала учащихся, организация учителем развивающей познавательной деятельности в логике усложняющихся заданий, проведение лабораторных работ по учебнику и семинарских занятий, выполнение творческих домашних заданий, их оценка и самооценка; стимулирование дальнейшего саморазвития каждого ученика.

Акмеологические технологии мы рассматриваем как технологии успешного обучения

каждого ученика, основанные на принципе гуманизации образовательного процесса.

На кафедре теории и методики непрерывного образования ЛГУ имени А. С. Пушкина для студентов, получающих второе высшее образование, и для слушателей курсов повышения квалификации (педагогических коллективов школ Ленинградской области) читается спецкурс «Акмеология профессиональной деятельности педагога» (проф. Н. М. Полетаева), в котором раскрывается и вопрос об акмеологических технологиях обучения в школе. Акмеологический подход составляет методологическую основу разрабатываемых студентами и слушателями образовательных проектов и дипломных работ, диссертационных работ аспирантов.

#### Литература

1. Максимова, В. Н. Акмеология школьного образования [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 231 с.
2. Максимова, В. Н. Введение в акмеологию школьного образования [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 156 с.
3. Максимова, В. Н. Акмеология последипломного образования педагога [Текст] : монография / В. Н. Максимова. – СПб. : ГМУ «ИОВ РАО», 2004. – 200 с.
4. Максимова, В. Н. Акмеологический подход в педагогике [Текст] : монография / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 196 с.

УДК 371.14  
ББК 74.4

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Осипова О. П., Рябышева Е. В.

*Аннотация.* Важное место среди проблем дистанционного обучения, находящихся в центре внимания ученых, занимают вопросы «Чем взрослый обучающийся отличается от не-взрослого?», «Каковы особенности обучения взрослых людей в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды?», «Каковы возможности и способности взрослых к обучению в условиях дистанционного обучения?», «Какую помощь взрослым может оказать преподаватель-тьютор, чтобы новое знание было усвоено?». Ответы на эти вопросы авторы попытались представить в данной статье.

*Important place among the problems of distance learning, at the center of attention of scientists, is occupied by questions «What is the difference between an adult learner and non-adult one?», «What are the features of teaching adults in ICT-rich educational environment?», «What are the opportunities and the ability of adults to learning in terms of distance learning?», «What kind of help for adults can have a teacher-tutor to the new knowledge was learned?». Answers to these questions the authors attempt to present in this article.*

**Ключевые слова:** повышение квалификации, повышение квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, ИКТ-насыщенная образовательная среда, образование взрослых

*Training, training using distance education technology, ICT-rich educational environment, education of adults.*

Дополнительное профессиональное образование взрослых на основе использования дистанционных образовательных технологий является одним из наиболее интенсивно развиваемых направлений непрерывного образования в современной России. Важное место среди проблем дистанционного обучения, находящихся в центре внимания ученых, занимают вопросы «Чем взрослый обучающийся отлича-

ется от невзрослого?», «Каковы особенности обучения взрослых людей в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды?», «Каковы возможности и способности взрослых к обучению в условиях дистанционного обучения?», «Какую помощь взрослым может оказать преподаватель-тьютор, чтобы новое знание было усвоено?». Эти вопросы являются предметом постоянных научных дискуссий и, несомненно, актуальны для нашей страны, где только начинают закладываться основы андрагогики - науки об обучении взрослых людей в условиях информатизации общества.

Самое общее определение взрослого человека дано ЮНЕСКО в 1976 г. В нем взрослым называется «всякий человек, признанный взрослым в том обществе, к которому он принадлежит». Для нас интересно «психологическое определение» взрослого как человека, чье самосознание является самосознанием взрослого. Поэтому мы, вслед за О. В. Топорковой, называем взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, зрелым и постоянно растущим уровнем самосознания, выполняющего роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимающего на себя полную ответственность за свою жизнь (в том числе экономическую и моральную) и поведение [8].

С. Г. Вершловский выделил группу причин, стимулирующих взрослого к принятию решения о дальнейшем образовании: диспропорция между реальным уровнем знаний субъекта и необходимым для его профессии; противоречие между существующим уровнем знаний и требуемым для освоения социальных условий деятельности, социальных отношений, социальных норм и правил поведения; противоречие между стремлением глубже разобраться в себе и недостаточно развитым механизмом са-

морerefлексии; противоречие между уровнем знаний субъекта и новыми проблемными задачами, выдвигаемыми самой личностью в процессе своего развития. Стремление к конкурентоспособности на рынке труда также усиливает мотивацию включения взрослого в различные образовательные программы, кроме того, необходимость дальнейшего образования вызвана изменениями в образовательной политике и экономике, главными из которых являются: постоянное усложнение деятельности, творческий вид деятельности, требующий самостоятельных неординарных действий сообразно прогнозу изменяющихся условий; повышение ответственности за результат [2].

Сфера образования взрослых в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды, имеет целый ряд специфических особенностей, обусловленных, прежде всего, тем фактом, что ее контингент - это лица, так или иначе совмещающие учебно-познавательную деятельность с непосредственным участием в различных областях практической жизни. Взрослый занимает особую позицию в образовательном процессе, которая характеризуется рядом противоречий: между социальным статусом, возрастным статусом и статусом слушателя; между принятием себя, как состоявшегося профессионала, и необходимостью контакта с преподавателем; между признанием своей профессиональной компетентности, как основы состоятельности, и некомпетентности в области, составляющей предмет обучения; сложившимися профессиональными стереотипами и необходимостью осваивать новое, овладевать современными технологиями [1; 5]. Данные обстоятельства рассматриваются нами применительно к условиям ИКТ-насыщенной образовательной среды, под которой мы понимаем образовательную среду, складывающуюся на основе использования субъектами образовательного процесса средств информационно-коммуникационных технологий для обеспечения возможности реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся (школьников, учащихся, студентов, слушателей), а также как изменение содержания, методов и организационных форм учебной работы с целью подготовки обучаемых образовательных учреждений к условиям жизни

ни в информационном обществе («обществе, основанном на знаниях») [3].

Однако за рамками перечисленных особенностей остаются вопросы о возможностях взрослых эффективно усваивать новое знание, используя дистанционные образовательные технологии. В какой степени способность человека к обучению меняется на протяжении его жизни? Какую помощь взрослым может оказать преподаватель-тьютор в условиях дистанционного обучения, чтобы новое знание было усвоено? Это - очень важные и непростые вопросы, поиском ответов на которые занимаются ученые разных специальностей - педагоги, психологи, физиологи, а также специалисты информационных технологий.

Несмотря на снижение некоторых функций человеческого организма взрослого человека, задействованных в процессе повышения квалификации, эффективность повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий зависит от организации учебного процесса, учета психологических особенностей обучающегося, а также установок и активности самих слушателей. Это подтверждается данными разных исследователей, которые доказывают, что способности к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меняются, а у людей умственного труда они сохраняются еще дольше. Результаты исследований Е. И. Степановой свидетельствуют о том, что самый высокий уровень интеллекта, как правило, отличает тех взрослых, которые систематически повышают свою квалификацию, учатся, испытывают умственное напряжение. Они полнее раскрывают причинно-следственные связи на наглядном и словесном материале, их поиски путей решения задач отличаются большей гибкостью, тогда как для необучающихся взрослых характерна «прикованность» к привычным способам решения. У обучающихся значительно выше показатели развития запечатления, сохранения, воспроизведения, а также свойств внимания [5].

Слушатель дополнительных профессиональных образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий имеет специфические особенности субъекта обучения: самостоятельность, осознание себя самоуправляемой личностью, преоб-

ладание самообразования, самовоспитания, саморазвития; наличие уникального жизненного и профессионального опыта, который становится источником обучения его самого и других обучающихся. Взрослый, как правило, имеет готовые, опробованные алгоритмы принятия решений, к которым может апеллировать преподаватель-тьютор; наличие ИКТ-компетентности и опыта обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды; вместе с тем, получение предыдущего опыта обучения в другой образовательной парадигме; наличие подсознательного опыта. Именно через осмысление опыта человек может осознать иные реалии, помимо тех, к которым он был подготовлен [2; 3].

Смысл субъектной позиции взрослого заключается в его целенаправленной и конструктивной активности, самостоятельности, самопознании и преодолении препятствий в жизнедеятельности, его открытости к самосовершенствованию и саморазвитию. Слушатель способен самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития, занимая позицию субъекта в учебной деятельности как целеполагающего, целостного, свободного, развивающегося индивида, что приводит многих теоретиков образования взрослых к мысли о ведущей роли взрослых в своем обучении. Однако, как справедливо отмечает Л. М. Митина, именно преподаватель несет ответственность за определение целей обучения, выбор или разработку программ и результативность всего учебного процесса [2].

Следующей характеристикой взрослых нами признано выполнение ими определенных социальных ролей, что также не может не влиять на организацию процесса их обучения. Слушатель в условиях дистанционного обучения учится без отрыва от основной профессиональной деятельности. Кроме того, он обычно имеет семейные и социальные обязанности. Поэтому учебная деятельность взрослых людей в значительной мере детерминирована профессиональными, социальными, бытовыми и временными факторами. Интересно отметить, что описанные характеристики можно рассмотреть в двух плоскостях: как возможности и как препятствия обучения. Можно обозначить установки, наиболее характерные для взрослого как субъекта учебной деятельности: носитель и ис-

точник активности; источник познания и преобразования действительности; сформированная система ценностей; способность к саморегуляции и творчеству; саморазвитие; способность разрешать противоречия. Субъект познания пропускает новую информацию, впечатления через фильтр своей собственной системы критериев общественной и личной значимости и, корректируя, усваивает их, обогащая внутренний мир, свою картину мира. Он преломляет внешнее воздействие через накопленный и упорядоченный опыт, переосмысливает его и избирательно реагирует на него [2]. Именно этими характеристиками и отличается взрослый обучающийся от невзрослого.

Тем не менее взрослый как субъект учебной деятельности в условиях дистанционного обучения, нуждается в определенной психологической поддержке, дистанционном сопровождении, которые нацелены на оптимизацию субъектной позиции в обучении, повышение адаптации к ситуации обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды.

Трудности, препятствия обучения взрослых с использованием дистанционных технологий, скорее, имеют психологические причины. Как показывает наш опыт внедрения региональной модели дистанционного сопровождения повышения квалификации, взрослого слушателя чаще всего тревожит изменение своего статуса в новой ситуации, в частности, когда в ситуации обучения человек может оказаться недостаточно компетентным. Угроза дополнительной нагрузки имеет место практически всегда при освоении дополнительных профессиональных образовательных программ. Кроме этого, повышение квалификации в условиях дистанционного обучения на начальном этапе требует от слушателя дополнительных затрат времени и сил на переучивание и приспособление. Кроме того, незнакомое содержание деятельности, недостаточный уровень ИКТ-компетентности, опасность быть негативно оцененным в процессе учебы способствуют возникновению повышенной тревожности, настороженности, неуверенности и может вызывать сопротивление слушателя, которое существенно мешает успешно осваивать содержание курсов повышения квалификации. Отношение к взрослому человеку как активному участнику процесса повышения квалификации с использованием

дистанционных образовательных технологий (далее ПКДОТ) – субъекту, учет его субъектных особенностей является необходимым условием обеспечения принципов современного образования.

В связи с этим отличительные характеристики субъекта, проявляющиеся во взрослом возрасте, несомненно, должны находить отражение в разработанных дополнительных профессиональных образовательных программах, в частности, в дистанционном обучении. Обучение с использованием дистанционных технологий осложняется еще и тем, что нет прямого, очного контакта преподавателя с обучающимся, поскольку каждый слушатель изучает материалы самостоятельно. Следовательно, актуальным является вопрос адекватного применения средств дистанционных образовательных технологий таким образом, чтобы нивелировать влияние ограничений и в полной мере воспользоваться дополнительными возможностями, к которым относим применение информационно-коммуникационных технологий при обучении взрослых.

Таким образом, максимальный учет особенностей психического развития взрослого обучающегося, специфики его профессиональной деятельности в условиях ИКТ-насыщенной

образовательной среды отражается в конструировании преподавателями-тьюторами адаптированных образовательных программ повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий.

В ГОУ ДПО ЧИППКРО все предлагаемые образовательные программы повышения квалификации являются модульными программами. Модульная образовательная программа – это дидактическая парадигма, состоящая из модулей, каждый из которых имеет определённые деятельностные дидактические цели. Достижение целей обеспечивается определенным наполнением содержания учебного материала, усвоение материала диагностируется конкретными заданиями» [7]. Каждый модуль («модуль» от латинского «modulus» – мера), объединяя в себе учебное содержание и технологию овладения им, понимается как целевой функциональный узел и представляет собой законченное профессиональное действие, освоение которого идёт по определённым операциям-шагам и способствует формированию компетенций и профессионально-личностному развитию слушателей. Содержание модуля, в свою очередь, структурируют на учебные элементы

Рисунок 1

Принципы построения модульной образовательной программы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий



(УЭ), которым соответствуют частичные дидактические цели, причем каждый учебный элемент должен соотноситься с определённым

функциональным элементом профессиональной деятельности работника образования (рис. 1).

Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросам организации модульного обучения, приходится констатировать, что технология модульного обучения (далее МО) была применена впервые в начале 60-х годов XX века Международной организацией труда, занимающейся поддержкой развития мирового профессионального образования. Основы модульного обучения разработаны П. А. Юцвяичене, в дальнейшем идеи ученого были развиты С. Я. Батышевым, К. Я. Вазиной, Н. Н. Суртаевой, Т. И. Шамовой и другими [9].

Под модульно-накопительной системой повышения квалификации нами понимается пролонгированный, непрерывный процесс повышения квалификации специалистов, при котором слушателям в соответствии с их профессиональными интересами (и/или профессиональными затруднениями) предоставляется возможность выбора программ и содержания курсов обучения (модулей), а также удобных сроков обучения, форм обучения и по результатам которого при прохождении итоговой аттестации слушателям выдается документ установленного образца [7]. Таким документом может быть удостоверение, если совокупность освоенных модульных курсов по объему времени составляет от 72 до 100 часов, либо свидетельство, если совокупность освоенных мо-

дульных курсов по объему времени свыше 100 часов (длительное обучение) [4]. Модульный курс с использованием ДОТ (далее МКДОТ) представляет собой по структуре и содержанию один из разделов (блоков) программ дополнительного профессионального образования, реализуемых в ГОУ ДПО ЧИППКРО в соответствии с лицензией, по объему не менее шести часов.

Основными целями модульно-накопительной системы повышения квалификации являются: создание образовательной среды в ГОУ ДПО ЧИППКРО для организации повышения квалификации работников образования по индивидуальным образовательным маршрутам (в том числе и с использованием ДОТ); оперативное регулирование содержания, форм и методов работы со слушателями в соответствии с современной образовательной политикой. В таблице 1 представлены модули образовательной программы на основе использования ДОТ «Актуальные проблемы обновления содержания и инновационные подходы к обучению школьников иностранным языкам». Педагогам предлагается инвариантный модуль и вариативные модули, из которых учитель может сам выстроить свою траекторию обучения с учетом своих запросов и профессиональных потребностей.

Таблица 1

Варианты образовательной программы с использованием дистанционных образовательных технологий

Наименование модуля образовательной программы:	Количество часов
Инвариантный модуль: Контроль уровня сформированности речевых умений по английскому языку.	24
Вариативные модули: Педагогическое исследование в школе.	32
Современный урок в ИКТ-насыщенной образовательной среде.	24
Мотивация профессиональной деятельности учителя.	24
Нормативно-правовое обеспечение деятельности классного руководителя.	24
Формы коллективной творческой деятельности в работе классного руководителя.	24
Система работы классного руководителя с одаренным ребенком.	24
Программирование деятельности классного руководителя.	32
Арттерапия и современные образовательные технологии в творческом развитии личности.	32
Современные образовательные технологии в педагогической практике.	24
Создание эффективной презентации средствами Microsoft Office PowerPoint.	24

Таким образом, переход на модульно-накопительную систему обучения с использованием ДОТ обеспечивает слушателям выбор модулей образовательной программы в соответствии со своими профессиональными интересами и уровнем профессиональной подготовки; а также возможность планировать обучение в удобные для них сроки, что подтверждается практическим внедрением модульно-накопительной системы в ГОУ ДПО ЧИППКРО. МКДОТ понимается нами как часть образовательной программы повышения квалификации и имеет автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутриведомственных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы), систему контроля и реализуется с использованием ДОТ.

Для дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования рекомендуется использовать бесплатную программную среду с открытым кодом MOODLE ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)). По уровню предоставляемых возможностей Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими платформами дистанционного обучения, в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом исходном коде – это обстоятельство даёт возможность использовать систему в условиях дополнительного профессионального образования, а при необходимости, встроить в неё новые модули.

Дидактические возможности представленной системы позволяют решать стратегическую цель в организуемой модели ПКДОТ – организация повышения квалификации слушателей (педагогических и руководящих работников системы образования) с использованием дистанционных образовательных технологий, направленной на формирование компетенций и профессионально-личностное развитие. Данная система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и слушателем, так и между самими слушателями. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает воз-

можность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и слушателя: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем и так далее. Сервис «Учительский форум» дает преподавателям возможность обсуждать профессиональные проблемы слушателей. Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность слушателей, время их учебной работы в сети.

Создавая модульные курсы для организации дистанционного сопровождения повышения квалификации, по нашему мнению, кроме содержательной составляющей МКДОТ, важно учитывать следующие обстоятельства. По данным отечественных исследователей, зрительная чувствительность в период взрослости находится на оптимальном уровне [5]. Как известно, цвета в дизайне играют огромную роль. Они оказывают сильное влияние на создание необходимой психологической атмосферы и на восприятие материала. Учитывая тот факт, что цветочувствительность взрослого человека к красному и синему снижается, а к зеленому и желтому цвету остается на прежнем уровне, составляется цветовая схема обучающей программы, где выбор останавливается на трёх функциональных цветах, которые используются для демонстрации обычного текста, гиперссылок и посещенных ссылок. Цветовая схема одинакова на всех этапах прохождения программы, что создает у обучающегося ощущения связности, преемственности, психологической комфортности, предсказуемости и безопасности.

Кроме вышесказанного, у взрослого обучающегося отмечается некоторое снижение уровня показателей развития внимания [5]. В связи с этим, по нашему мнению, необходимо уделять большое внимание разработке эле-

ментов МКДОТ, ответственных за концентрацию внимания слушателя. В частности, использование мультимедиа способствует концентрации внимания. Ее воздействие гораздо сильнее, чем действие обычного видео. Четкие, яркие, быстро сменяющиеся картинки легко «впечатываются» в подсознание. Причем, чем короче воздействие, тем оно сильнее. Эмоционально насыщенные изображения являются эффективным способом возбудить любопытство, привлечь внимание, вовлечь слушателя в учебный процесс. Кроме этого, по результатам психологических исследований восприятие и понимание учебного материала слушателями более эффективно, когда используются схематические изображения, графики и схемы, поэтому тексты, подготовленные преподавателями-тьюторами в рамках МКДОТ необходимо максимально снабжать данными элементами.

Производительность обучения значительно повышается, если одновременно задействованы зрительный и слуховой каналы восприятия информации. Поэтому рекомендуется там, где возможно (технически и содержательно), использовать для текста и графических изображений звуковое сопровождение. Чистые звуки и музыка без слов стимулируют повышение клеточной активности слушателя.

Процесс усвоения знаний и эмоции динамически взаимосвязаны и взаимозависимы с точки зрения неврологии и психологии. Исследования, проведенные в последние два десятилетия, показали, что эмоции оказывают влияние на многие процессы, задействованные в обучении. Смело можно утверждать, что эмоции влияют на восприятие, внимание, мотивацию, а также на осознание и усвоение информации. Люди с позитивным эмоциональным настроем открыты получению новых знаний, выносят больше полезных суждений и дают более подходящую обратную связь, чем люди с негативным настроем [5]. В связи с этим задачей МКДОТ является создание таких учебных интерфейсов, которые были бы достаточно убедительны и привлекательны для слушателя, могли вызывать только позитивные эмоции у слушателей. Кроме того, эмоции часто лежат в основе любознательности и творческого подхода, которые являются мощными мотивирующими факторами в процессе ПКДОТ. Эмоции улучшают усвояемость информации и делают

процесс обучения значительным и запоминающимся.

Имея данную информацию, профессорско-преподавательский состав института при создании модульного курса дистанционного сопровождения учитывает личные стимулы, интересы слушателей для нахождения у аудитории эмоционального отклика, подчеркивает значимость материала в профессиональной деятельности и возможные отрицательные последствия, которые связаны с незнанием, апеллирует к опыту обучающихся для уточнения условий, учитывает нестандартные подходы к разрешению заданий, предлагает индивидуальные дополнительные задания, задания разной степени сложности, индивидуальные графики выполнения учебного плана и так далее.

Кроме того, при написании текстов преподаватели учитывают имеющийся профессиональный опыт слушателя и снабжают информацию веской аргументацией, сформулированной в одобрительной тональности. Вызывать эмоциональную реакцию у взрослого обучающегося возможно, например, добавляя неожиданные элементы в учебные курсы, так как если все происходящее рутинно, мозговая активность так же сохраняется на рутинном уровне. Удивительное, неожиданное событие, новизна и нестандартность учебного материала, могут вызвать резкий всплеск мозговой активности.

Психологическому комфорту слушателя способствует повествовательная форма при выполнении заданий, проведении личных бесед с использованием информационно-коммуникационных технологий, симуляциях и учебных программах с ролевыми играми, поэтому в дистанционном обучении активно используется одна из эффективных техник обучения взрослых - рассказывание историй. Истории – рассказ о прошедшем, об узнанном, иными словами, это описание событий, которые могут быть как правдой, так и вымыслом. Следует заметить, что в 2007 году одной из лучших идей назван сторителлинг. Идея состоит в том, что лучший способ составить кейс, разработать упражнение и передать знания – рассказать историю. Автором «сторителлинга» в современном понимании считается Дэвид Армстронг, изложивший эту концепцию. Сторителлинг – это способ передачи информации и нахождение смыслов через рассказывание ис-

торий. Несмотря на то что возраст 25-40 лет является периодом повышения функциональных характеристик памяти, тем не менее при разработке содержания программ дистанционного обучения незаменимой технологией обучения взрослых является рассказывание историй. Истории делают содержимое учебного курса запоминающимся, добавляя реальные детали и переживания к предложенному содержанию, обеспечивая более легкое понимание и запоминание материала.

К. Иган, изучающий связи между памятью и воображением, отмечал, что история представляет собой один из наиболее важных способов, изобретенных или обнаруженных для того, чтобы знания социальных групп были надежно закреплены в памяти. Более того, фактологический материал, включенный в историю, запоминается гораздо легче, чем те же факты в чистом виде, что подтверждается и эмпирическими исследованиями памяти. Кроме того, истории позволяют слушателям сравнить информацию с собственным жизненным и профессиональным опытом. Без сомнения, истории помогают облегчить процесс дистанционного обучения вне зависимости от возраста слушателя [6].

В рамках дистанционного сопровождения повышения квалификации выдвигаются повышенные требования к взаимоотношениям преподаватель – слушатель: необходимо эмоционально окрашенное и информационно насыщенное общение, качественно другая обратная связь, вариативность преподавания с учетом когнитивного стиля обучающегося. Эти требования необходимо учесть в рамках средств дистанционного обучения. К основным средствам ПКДОТ мы относим: электронная почта (e-mail); чат (от англ. to chat - болтать); ICQ (я ищу вас, тебя); вебинар (онлайн-семинар); видеоконференцсвязь; форум (от лат. forum); блоги (сокр. от англ. weblog – сетевой журнал); живые журналы ЖЖ (англ. LiveJournal, LJ); электронная библиотека (иногда - виртуальная, сетевая библиотека, electronic или virtual library); виртуальный методический кабинет (расположен на официальном сайте образовательного учреждения по адресу: <http://www.ipk74.ru/content/blogsection/28/149>). Используя данные средства, возможно органи-

зовать со слушателем как оф-лайн, так и он-лайн общение.

Оф-лайн дополняется информационными роликами – записями лекций (аудио и видео), поясняющими материал, изложенный в текстовой форме, приветственным обращением преподавателя, размещением на сайте отчетов о различных событиях в институте, на кафедре (фото и видео). При этом средства доставки аудио и видео контента слушателю могут быть и не электронные.

Возможности в части он-лайн общения – это замена текстовых чатов на видеоконференции, причем в данном случае появляется возможность объединять семинары разных форм обучения – реальное общение со слушателями очно-заочного обучения и, через видеоконференцию, со слушателями дистанционных курсов. Возможна и односторонняя видеотрансляция реальной конференции, при этом у слушателей дистанционных программ обучения может быть возможность текстовым образом задать вопрос или дать ответ. Требования к каналам связи при этом существенно повышаются, поэтому в настоящее время он-лайн видеовозможности для слушателей в перспективе.

Несомненно, учет психологических особенностей взрослого обучающегося в повышении квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, требует временного ресурса, дополнительных усилий преподавателей-тьюторов, специалистов информационных технологий и так далее. Однако данный подход позволяет реально повысить качество подготовки специалистов, избежать неоправданных временных потерь, создать для обучающегося обстановку психологического комфорта и как следствие помочь работнику образования выбрать индивидуальную траекторию обучения для решения проблем профессионально-личностного развития.

#### Литература

1. Абрагимович, М. М. Особенности дополнительного образования взрослых [Текст] / М. М. Абрагимович // Дополнительное профессиональное образование. - № 36 (39). – 2007. – С. 8-9.
2. Барвенко, О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых

[Текст] : дис. ... канд. псих. наук / О. Г. Барвенко. – Ставрополь, 2004. – 230 с.

3. Осипова, О. П. Организация повышения квалификации слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст] : монография / О. П. Осипова. – Челябинск : изд-во ИИММЦ «Образование», 2009. – 196 с.

4. Постановление Правительства РФ от 26.06.1995 № 610 «Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов».

5. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2006. – 306 с.

6. Скрипюк, И. И. 111 баек для тренеров: истории, мифы, сказки, анекдоты [Текст] / И. И. Скрипюк. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.

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

8. Топоркова, О. В. Особенности взрослого учащегося и их учет в организации процесса обучения (на материале дополнительного образования взрослых Великобритании) [Электронный ресурс] / О. В. Топоркова. – Режим доступа: [http://www.ngosnews.ru/docs/nwfa/method/01\\_andrg/anlrag2.doc](http://www.ngosnews.ru/docs/nwfa/method/01_andrg/anlrag2.doc).

9. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас : Швиеса, 1989.

УДК 378.046.4

ББК 74.5

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Селиванова Е. А.

*Аннотация.* В статье раскрывается актуальность разработки и реализации модульного курса для специалистов сиротских учреждений, особенности психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, основные направления работы психолога и воспитателя в детском доме, влияние воспитателя на гармонизацию развития личности ребенка и его социализацию.

*Importance of developing and implementation of modular courses for specialists of orphanages, especially psycho-pedagogical support of orphans, the main directions of work of a psychologist and teacher at the orphanage, the influence of the teacher to harmonize the development of the child's personality and socialization are revealed in the article.*

**Ключевые слова:** модульный курс, специалисты сиротских учреждений, дети-сироты, психологическое сопровождение, воспитанники детских домов, детский дом.

*Modular course, specialists of orphanages, orphans, psychological support, pupil of orphanage, orphanage.*

В последнее время отмечается рост числа детей, находящихся в социально опасном положении, увеличение социального сиротства, девиантного поведения детей. Воспитание в условиях государственных сиротских учреждений, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление - этапы, травмирующие психику ребенка [2]. Грамотная организация работы специалистов детских домов и интернатных учреждений корректирует неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни воспитанников, что способствует прогрессивному формированию их личности и успешной социальной интеграции.

В современных условиях требуется пристальное внимание к месту и функции, к содержанию профессиональной деятельности

всех участников воспитательного процесса, в первую очередь, воспитателей и педагогов в детском доме, приюте и интернате. Необходимо увидеть перспективы и направления профессионального развития именно тех специалистов, которые призваны «заменить родителей». В истории развития системы учреждений для детей-сирот выделяют четыре этапа: патриархальный (X-XVII вв.), общественно-религиозный (XVIII-XIX вв.), институционализации (XX в. до 90-х годов) и деинституционализации (с конца 80-х гг. XX в) [5]. С 1987 года в детских домах и школах-интернатах введена должность психолога. Введение этой должности означает признание того факта, что для обеспечения полноценного психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, необходима специальная психологическая помощь. Основопологающими принципами воспитательной деятельности многие коллективы детских домов считают гуманистический характер воспитания и личностно ориентированный подход [4]. Современный вариант деинституционализации детей-сирот предполагает вывод большинства воспитанников из учреждений в замещающие семьи, а также улучшение социальной ситуации развития в условиях учреждения для тех детей, которые по каким-либо причинам не смогут воспитываться в семье.

В социализации ребенка имеет огромное значение качество референтной группы взрослых. И если для семейных детей этими взрослыми являются, как правило, родители, учителя, тренеры, родители друзей, то для воспитанников детских домов эту референтную группу должны входить воспитатели детских домов и другие сотрудники учреждения [3]. В связи с чем возникает необходимость повышения квалификации специалистов сиротских учреждений.

Однако существует противоречие между потребностью специалистов сиротских учреж-

дений в знаниях об особенностях психического развития воспитанников детских домов и организации их психолого-педагогического сопровождения и актуальными их сведениями на данный момент. Учреждения среднего и высшего профессионального образования, к сожалению, не включают в содержание лекций по психологии и педагогике необходимый материал по работе с детьми-сиротами. В связи с чем возникает потребность не только повышать квалификацию специалистов, работающих в сиротских учреждениях, но и зачастую просвещать их в общих вопросах психологического развития детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Данное противоречие возможно устранить организованной системой психологического просвещения специалистов сиротских учреждений. Одной из систем может быть реализация модульного курса «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детских домов, приютов и интернатов». Основное назначение данного курса - учет запросов и потребностей психологов, воспитателей и социальных педагогов детских домов, приютов и интернатов в эффективной организации практической работы с «проблемными» детьми. Содержанием курса может быть ряд педагогических технологий ведения учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей работы с разновозрастным коллективом (а в условиях детского дома так же с разными по состоянию психического и физического здоровья детьми), а также актуализация знаний о возрастных особенностях детей и подростков. Планируется включение в данный курс несколько блоков, ступенчато и последовательно раскрывающих способы решения проблемных вопросов, встающих перед специалистами сиротских учреждений.

Накопительная система курса предполагает включение в себя три основных модуля: «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детских домов, приютов и интернатов», «Профилактика дезадаптации воспитанников детских домов, приютов и интернатов» и «Профилактика деструктивного переживания одиночества у подростков, воспитывающихся в сиротских учреждениях».

Основное назначение первого модуля «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детских домов, приютов и интерна-

тов» освещение общих вопросов психического развития детей-сирот. Он направлен на раскрытие теоретических аспектов проблемы «социального» сиротства, особенностей личностного развития детей в условиях депривации, практических рекомендаций по организации воспитательного процесса и психологического сопровождения детей, лишенных родительского попечения. Реализация первого модульного курса предполагает формирование у педагогов сиротских учреждений: владения знаниями о качественно ином характере развития детей в условиях социальной депривации; развитие умений организации воспитательных и развивающих мероприятий; анализ проблемных ситуаций и их решение совместными усилиями специалистов.

Актуальность второго модуля «Профилактика дезадаптации воспитанников детских домов, приютов и интернатов» определяется потребностью педагогов в организации социализации воспитанников детского дома и коррекции отклонений в их поведении. Данный модуль направлен на оказание помощи педагогам и психологам, работающим с детьми-сиротами в вопросах работы с девиантными подростками, детьми, имеющими нарушения в личностной сфере; освоении практических навыков проведения профилактических и коррекционных мероприятий. В его содержании предполагаются аспекты профилактики негативных личностных образований у воспитанников интернатных учреждений: тревожности, страхов, нарушения общения, социализации. Целесообразным будет раскрытие вопросов профилактики зависимого, агрессивного, делинквентного, суицидального поведения в теоретическом и практическом аспекте. Стоит обозначить также проблему предупреждения эмоционального выгорания педагогов, работающих с этими детьми, провести упражнения и техники на снятие эмоционального напряжения и формирование положительного настроения.

Логическим завершением данного модульного курса будет реализация третьего модуля «Профилактика деструктивного переживания одиночества у подростков, воспитывающихся в сиротских учреждениях». В связи с тем что в сиротских учреждениях проблема одиночества проявляется особенно остро, требуется развитие у специалистов, работающих в детских домах,

приютах и интернатах навыков работы с детьми-сиротами, испытывающими состояние одиночества. Необходимо формирование компетентности у педагогов и психологов проведения профилактических и коррекционных мероприятий в аспекте данной проблемы. Планируется рассмотрение теоретических и практических аспектов проблемы одиночества как состояния, позитивных и негативных последствий его проявления, а также раскрытие содержания программы развития временной перспективы и способности к целеполаганию, которая актуальна в свете адаптации выпускников интернатных учреждений в социуме. Целесообразным в данном блоке будет практическая реализация программы целеполагания непосредственно на слушателях. Организация собственной деятельности и планирование временной перспективы способствует осознанию слушателями личностных проблем, которые зачастую отражаются и на профессиональной деятельности. Вместе с тем формирование временной перспективы и целеполагание помогает в осуществлении актуальных жизненных планов. В завершении реализации модульного курса слушателям необходимо познакомиться с технологиями психологического сопровождения семей, принимающих ребенка на воспитание. Данное направление актуально в свете развития политики деинституционализации в системе учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и способствует профилактике возникновения одиночества.

Таким образом, обозначенный модульный курс предполагает освещение актуальных проблем для специалистов, работающих с детьми-сиротами.

В реализации выше обозначенного модульного курса необходимы практические методы и приёмы трансляции учебного материала, такие как самодиагностика и рефлексия, сбор и анализ практического опыта, целеполагание и планирование задач обучения слушателей, работа с пособиями и мультимедийными материалами, релаксационные приёмы. Данные приемы должны составить основную долю, а значит, и стать вновь освоенными умениями специалистов, работающих с детьми, лишенными родительского попечения. Таким образом, эффективность курсов усилится комплекс-

ным сочетанием лекционных, семинарских и практических занятий.

Ожидаемым результатом реализации данных модульных курсов будет возможность слушателей оценки наличествующего уровня компетентностей, определение трудностей в собственной работе и работе коллег, выявление ресурсов профессионального роста, формирование или укрепление мотивации педагогической деятельности, освоение способов своевременной профилактики эмоционального выгорания и получение адекватного отношения к профессиональным деформациям. Проведение семинарских и практических занятий в рамках курса будет способствовать организации практикам живого пространства, в котором вопросы, проблемы и ошибки, неизбежно возникающие в деятельности, получают компетентную консультацию, возможные варианты решения задач. Предполагается развить у слушателей такие профессионально важные качества педагога, как педагогическая эрудиция, интуиция, оптимизм, рефлексия и эмпатия, которые необходимы в работе с детьми, лишенными родительского попечения.

Акцентируется внимание в модульных курсах на специфике работы психолога в детском доме. Психологи должны получить необходимую информацию по направлениям их деятельности. В частности, особенности психологического сопровождения ребенка заключаются в оценке и компенсации последствий его травматического опыта, а также адаптацию к жизни в детском доме вновь поступивших детей.

Специфика диагностической работы определяется актуальными проблемами воспитанников детских домов, входящих в группу риска по девиантному, зависимому, суицидальному поведению. В связи с этим должны подбираться соответствующие методики. Коррекционная работа необходима каждому воспитаннику детского дома, так как в силу социальной депривации интеллектуальные и личностные деформации неизбежны [1]. Необходимы как индивидуальные коррекционные занятия, направленные на проработку личностных проблем, так и групповые, способствующие формированию навыков межличностного общения.

Необходимо также психологическое консультирование педагогического коллектива уч-

реждения по вопросам поведения воспитанников. Психопрофилактические мероприятия, которые раскрываются в данном курсе, направлены на предупреждение употребления подростками психоактивных веществ, коррекцию агрессивного, асоциального поведения, адаптацию вновь поступивших детей к коллективу. Работа с педагогическим коллективом в данном направлении должна быть ориентирована на профилактику эмоционального выгорания, формирование стрессоустойчивости личности.

Такое направление работы психолога, как психопросвещение, имеет главной своей целью формирование психологической культуры контингента детского дома, знакомство педагогов с особенностями психического развития воспитанников детского дома, их возрастных особенностях и проблемах, обусловленных материнской и социальной депривацией [6]. Повышение психологической грамотности воспитателей является основополагающим элементом в психологическом сопровождении воспитанников детских домов. Знание не только возрастных закономерностей развития ребенка, но и личностных деформаций, возникающих под воздействием депривационных условий, способствует изменению отношения педагогов не только к воспитанникам, но и к собственной профессиональной деятельности в целом.

Для воспитателей сиротских учреждений в рамках данного курса предполагается освещение вопросов по организации воспитательной деятельности в детском доме. Реализация рекомендаций по воспитанию и развитию разновозрастной категории детей-сирот поможет ребенку успешно адаптироваться в социуме. Эффективный путь развития личности ребенка в процессе психолого-педагогического сопровождения представляет собой создание условий и оказание помощи воспитаннику сиротского учреждения в решении его наиболее важных проблем и потребностей текущего физического, индивидуально-психологического, социального и духовного роста с учетом общих психологических закономерностей [5].

Таким образом, можно говорить, что эффективность усвоения и присвоения новых познавательных, личностных, коммуникативных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в значительной степени и напрямую влияет на

формирование таких же умений у воспитывающихся в интернатных учреждениях детей. Более того, можно рассчитывать на то, что эти процессы (при условии системного профессионального роста) станут более целенаправленными, экономными, осознаваемыми и ясными, чем в ходе усвоения не интегрированного, порой спонтанного усвоения социального опыта в семье.

Педагогам детского дома нужно осознать необходимость перестройки собственного сознания. Для гармоничного развития детей оставшихся без попечения родителей также как и для детей, воспитывающихся в семье, важна интересная совместная деятельность детей и взрослых и полноценное эмоциональное общение. Совместная деятельность и общение могут измениться и стать лучше и тем, и другим.

В качестве результатов по итогам модульных курсов повышения квалификации, ориентированных на формирование общепедагогических инструментальных компонентов педагогической деятельности, учитывающих цели и специфику работы с детьми «группы риска», предполагается возможность специалистам не только уверенно и комфортно чувствовать себя в профессии (принять свою роль, получать удовлетворение от работы), но и стремиться к осознанному развитию компетентности в профессии, что предполагает способность осваивать, присваивать и творчески обогащать своим жизненным, профессиональным и духовным опытом умения. Это – необходимое условие эффективности труда и непрерывного поступательного развития профессиональных компетенций всех участников образовательного процесса. Успешность деятельности в любой области определяется повышением профессиональной компетентности. Добиваться долгосрочного успеха специалисты, работающие с сиротами, могут, лишь постоянно участвуя в системе непрерывного профессионального образования педагогов. В своих учреждениях для детей-сирот каждый из слушателей курса может стать основой планирования перевода компетенций всего педколлектива учреждения на качественно новый уровень; направленных на взаимодействие всех субъектов психолого-педагогического сопровождения детей; на стимулирование эффективного профессионального

поведения коллег внутри учреждения. Профессиональный рост педагога предполагает личностное совершенствование воспитанников сиротских учреждений. Качество жизни воспитанников детских домов зависит от типа взаимоотношений с окружающими их взрослыми, в первую очередь, с воспитателями. Важно педагогам понять, что без стремления познать закономерности развития ребенка, без создания условий для их самовоспитания и самосовершенствования, без уважения к личности ребенка, без совершенствования собственной личности нельзя ждать успехов в воспитании.

Поэтому воспитательный ресурс, заключенный в квалификации кадров интернатных учреждений для сирот, является важнейшим из условий воспитания, сохранения здоровья и развития личности детей-сирот. Система повышения квалификации и переподготовки кадров интернатных учреждений для детей-сирот должна быть неотъемлемой частью системы государственного обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

#### Литература

1. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития [Текст] / под ред. Е. А. Стре-

белевой. – М. : Полиграф сервис, 1998. – 329 с.

2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы [Текст] / под науч. ред. Л. М. Шипициной и Е. И. Казаковой. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 125 с.

3. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме [Текст] : пособие для воспитателей и учителей. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 312 с.

4. Прихожан, А. М. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении [Текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Лишенные родительского попечительства. - М., 1991. - С. 223-229.

5. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб. : изд-во СПУ, 2005 – 628 с.

6. Шульга, Т. И. Методика работы с детьми «группы риска» [Текст] / Т. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард - 2-е изд., доп. – М. : изд-во УРАО, 2001. – 128 с.

УДК 373  
ББК 74.104  
Я 66

## НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Яковлева Г. В.

**Аннотация.** В статье освещается проблема феноменологии инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении: описаны ее отличительные характеристики, особенности содержания и организации. Предлагается современный взгляд на построение модели инновационной методической работы, обосновывается выбор продуктивных форм методической работы, обеспечивающий рост профессиональной компетентности педагогов ДОУ в условиях внедрения инноваций. Автором предпринята попытка описать подсистемы данной модели: концептуальную, нормативную, организационно-технологическую, качественно (инструменты)-компаративную (процедуры), выделив особенности каждой. Дано научное обоснование феномена инновационной методической работы в ДОУ.

*The scientific substantiation of a phenomenon of innovative methodical work in preschool educational institution (PEI) is observed in article: its distinctive characteristics, features of the maintenance and the organization are described. The modern view on construction of model of innovative methodical work is offered; the choice of productive forms of the methodical work, providing growth of professional competence of teachers of PEI in the conditions of introduction of innovations is proved. The author undertakes attempt to describe a subsystem of the given model: conceptual, standard, organizational-technological, qualitative (tools)-comparative (procedures), having allocated features of everyone. The scientific substantiation of a phenomenon of innovative methodical work in PEI is given.*

**Ключевые слова:** феномен, инновация, методическая работа, инновационная методическая работа, модель построения инновационной методической работы, подсистемы модели, особенности инновационной методической работы, формы методической работы.

*A phenomenon, an innovation, methodical work, innovative methodical work, model of construction of innovative methodical work, subsystems of the model, features of innovative methodical work, forms of methodical work.*

Проблема методической работы не является новой в науке и практике. Однако этот факт не снижает актуальности проблемы содержания и организации системы методической работы в современной образовательной ситуации, требующей перехода дошкольных образовательных учреждений на более высокую ступень развития. Современные социально-экономические условия предъявляют серьезные требования к личности воспитателя ДОУ, к уровню его профессиональной компетентности. В связи с этим положением обеспечить готовность педагогов ДОУ к организации практической деятельности в новых условиях представляется возможным через организацию их обучения в системе методической работы [1; 3; 4]. А это в свою очередь требует пересмотра и обновления, как содержания методической работы, так и форм её организации.

В исследованиях Ю. К. Бабанского, М. М. Поташника, С. Г. Молчанова методическая работа определяется как «часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой осваиваются, экспертируются и разрабатываются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия», и мы в полной мере разделяем позицию данных авторов [1; 3].

Современная образовательная ситуация отличается включением большинства образовательных учреждений в инновационный процесс. Часть образовательных учреждений и их педагогические коллективы готовы к реализации (внедрению) современных инноваций, предлагаемых образовательной практикой. Другая же часть педагогов образовательных

учреждений готова к разработке авторских подходов к обновлению дошкольного образования. Педагогами создаются авторские программы, методические рекомендации, дидактические комплексы, обеспечивающие качественное внедрение инноваций в практику. Вся вышеперечисленная деятельность организуется в рамках методической работы. В связи с этим, говоря об инновационных процессах в дошкольном образовании сегодня, мы имеем полное право выделять не только систему методической работы в ДООУ, но и систему инновационной методической работы.

Инновационная методическая работа - это часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, ориентированной на освоение и (или) разработку педагогами новых (инновационных) способов этой деятельности.

Инновационная методическая работа в дошкольном образовательном учреждении должна отвечать всем требованиям инноватики. В ходе её организации должна осуществляться экспертиза тех современных фактов и явлений, которые заложены в основу инновационной педагогической деятельности, организовываться обучение педагогов новым способам профессиональной деятельности, отбору позитивных инноваций [4; 5].

Феномен инновационной методической работы отражается в её особенностях:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;
- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребёнка дошкольного возраста, его самораскрытие;
- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;
- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развёртывания содержания дошкольного образования по направлениям инновационной деятельности;
- обеспечение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;
- обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;

- оснащение педагогов способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребёнка.

Для проектирования инновационной методической работы, на наш взгляд, необходимо построение её модели. Поиск наиболее приемлемого варианта модели инновационной методической работы осуществляется на основе изучения различных подходов к выбору модели, описанных в научно-педагогической литературе; научно обоснованного предвидения будущего состояния системы методической работы, её основных компонентов на основе знания тенденций её обновления, появления нового содержания и организационных форм.

При создании модели инновационной методической работы необходимо руководствоваться также общедидактическими требованиями к выбору структуры методической работы. Такие требования определены и обоснованы в работах Ю. К. Бабанского и С. Г. Молчанова.

Первым методологическим требованием авторы считают требование целостного охвата процедурой выбора всех основных компонентов методической работы: её принципы, цели, содержание, возможности системы методической работы, особенности влияния на методическую работу внешних условий. Другое методологическое требование - осознание инновационного характера обучения педагогов ДООУ в рамках методической работы. Данные методологические требования стали основой для разработки нами модели инновационной методической работы, послужившей предпосылкой процесса обновления системы методической работы в современном дошкольном образовательном учреждении [1; 3; 5].

Цель создания модели инновационной методической работы - сформировать конструкцию, воплощающую, с одной стороны, абстрагированную структуру методической работы, с другой - зафиксировать модель проектируемой деятельности, проследить на этой модели обновление методической работы.

Данная модель включает в себя основания обновления методической работы в ДООУ: содержание регионально-муниципальной политики в области обновления методической работы,

приоритеты образовательного учреждения в обновлении методической работы, рейтинг образовательного учреждения, кадровый потенциал для осуществления инновационной методической работы, образовательные потребности потребителей образовательных услуг.

С точки зрения морфологического аспекта состава модели в качестве основного элемента нами выделяется основная цель обновления методической работы: повышение качества образовательных услуг. Приоритетными направлениями в стратегии обновления методической работы определены: повышение уровня конкурентоспособности педагогов на рынке образовательных услуг, методическое, научно-методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса.

Определение основной цели и задач, приоритетных направлений в стратегии обновления методической работы позволило выделить необходимые и достаточные условия.

В качестве необходимых и достаточных условий реализации модели инновационной методической работы в современных исследованиях выделяются следующие: отбор инновационного содержания дошкольного образования и организация его оценивания педагогами; проектирование продуктивных форм методической работы; нормирование форм методической работы, ориентированных на освоение и разработку педагогами ДОО инновационных программ и технологий, на повышение их профессиональной компетентности.

В ходе исследования автором предпринята попытка описать подсистемы данной модели: концептуальную, нормативную, организационно-технологическую, качественно (инструменты)-компаративную (процедуры), выделив особенности каждой.

Концептуальная подсистема: научное обоснование обновления методической работы (перевода её в инновационную методическую работу),

Нормативная подсистема: нормативное поле инновационной деятельности, нормативные документы, регламентирующие инновационную деятельность и инновационную методическую работу, нормативная основа мотивации педагогов в условиях инновационной деятельности. Закрепление норм времени на инновационную методическую работу, самообразова-

ние, создание инновационной методической продукции. Нормирование форм методической работы, ориентированных на разработку педагогами авторских программ и методических разработок, как результата инновационной деятельности.

Организационно-технологическая: содержание и организация продуктивных форм инновационной методической работы. Организация деятельности инновационных структурных подразделений педагогов (методических объединений, творческих групп, школ профессионального мастерства).

Квалитативно-компаративная: оценивание объектов инноваций: оценивание эффективности инновационной методической работы, профессиональной и методической компетентности педагогов, инновационной методической продукции, инструментальное обеспечение оценивания. Главная функция данной подсистемы предполагает реализацию системы инновационной методической работы и её оценку. Данная функция раскрывает обратную связь, показывающую эффективность функционирования системы.

Говоря об обучении педагогов новым инновационным способам профессиональной деятельности, большинство авторов сходятся во мнении о необходимости организации продуктивных форм инновационной методической работы [3; 4]. По классификации, предложенной С. Г. Молчановым, формы методической работы делятся на:

1. Репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги).

2. Репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции).

3. Эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры).

4. Эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок).

5. Продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска) [3].

Наиболее эффективными в условиях инновационной деятельности, по нашему мнению, являются проблемные и проблемно-проектные семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, фестивали педагогических идей.

Научная новизна проведенного нами педагогического исследования заключается в следующем:

– уточнено определение феномена «инновационная методическая работа в ДОУ»;

– выстроена концепция инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении;

– определены условия реализации концепции (систематизированы и описаны формы инновационной методической работы, определены условия её организации, разработано и апробировано инструментальное обеспечение оценивания профессиональной и методической компетентности педагогов ДОУ, инновационной методической работы и инновационной методической продукции).

Таким образом, феномен инновационной методической работы отражает ее основные особенности, модель инновационной методической работы с описанием подсистем: концептуальной, нормативной, организационно-технологической, квалитативно (инструменты)-

компаративной (процедуры), подходы к отбору продуктивных форм, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов.

#### Литература

1. Бабанский, Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – М. : Просвещение, 1992. – 626 с.

2. Ильенко, Л. П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Л. П. Ильенко. - М. : изд-во Аркти, 1999. - 48 с.

3. Молчанов, С. Г. Проблемы оценивания профессионально-педагогической компетентности / С. Г. Молчанов - в сб.: развертывание научно-прикладных исследований в образовательно-воспитательных учреждениях г. Челябинска / под ред. С. Г. Молчанова. – Челябинск : изд-во ЧелГУ, 1993. – 203 с.

4. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. - М. : изд-во «Магистр», 1997. – 431 с.

5. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова. - М. : Знание, 1991.– 276 с.

УДК 003  
ББК 74.58

## АНДРАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Гавриленко Е. Р.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения взрослых. Автор вычленяет систему ценностных ориентаций взрослой личности как необходимое условие личностного и профессионального роста, представляет положения андрагогики, раскрывает особенности обучения взрослого как субъекта.

*The article deals with the peculiarities of the adult education process. It considers the system of values of an adult person as the necessary condition for personal and professional growth. It is also entitled considering propositions of andragogy and peculiar features of education of an adult as a subject.*

**Ключевые слова:** андрагогический подход, принципы обучения, потребность в смысле, формирование способности к саморегуляции, самовосприимчивости, самооценке, единая система непрерывного образования.

*Andragogical approach, principles of education, necessity for having sense, formation of the ability of self-regulation, self-concept, self-assessment, the whole system of non-stop education.*

Образование взрослых в настоящее время выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем на глобальном уровне. Накопленный опыт практической организации образования взрослых, запас эмпирических данных, наблюдений об особенностях взрослых обучающихся и процесса их обучения стал предметом нового направления педагогической науки - андрагогики. В основе теории и практики обучения взрослых лежит учет особенностей взрослых обучающихся, контекста жизненного пути, мотивационной сферы взрослого человека.

Известный французский ученый в области непрерывного образования П. Лангран еще в 60-е гг. XX в. писал, что «будущее образования, если рассматривать его в целом, и его способность к обновлению зависят от развития образования взрослых» [9].

В 1960-1970 гг. остро встала проблема выработки принципов обучения взрослых, которые учитывали бы их особенности как обучающихся. В этой среде обучения должно строиться по канонам андрагогики – науки об обучении взрослых. Возникшая во второй половине XIX в. в Западной Европе, она была позднее концептуализирована в трудах М. Ш. Ноулза (США) и ноттингемской группы исследователей (Великобритания). Андрагогика базируется на психологических теориях развития когний взрослого человека, что способствует постановке в центр образовательных начинаний человека и позволяет создавать условия для развития его потенциальных возможностей.

В зарубежной и отечественной литературе выделяют такие альтернативные ценностные представления о ценностной и социокультурной значимости постдипломного образования, как образование для духовной дисциплины (для развития душевных сил, способностей, умений, позволяющих преодолевать жизненные препятствия); образование для характера (формирование морально ответственных и социально приспособленных индивидов); образование для жизни (привитие утилитарных умений и навыков); образование для личностного роста; образование для личностного удовлетворения (предоставление средств и условий для достижения личной автономии и счастья); образование для эстетического развития.

Характерной особенностью процесса становления взрослой личности является формирование способности к саморегуляции: чувство ответственности за принятые решения, настойчивости и воли в достижении не только близких, но и отдаленных целей.

Удовлетворение образовательных потребностей работников образования создало предпосылки для развития единой системы непрерывного образования в 80-90 гг. XX в., которая выступает как условие эффективной профессионально-педагогической деятельности (В. Г. Онушкин), как проявление современной тен-

денции образования через всю жизнь, носящей перманентный характер (А. П. Владиславлев); как опережающая открытая система образования, ориентированная на будущее (Б. С. Гершунский). Также в ряде исследований выявлено, что тенденции системы непрерывного образования направлены на преодоление фрагментарности в профессионально-педагогической подготовке и повышении квалификации работников образования (Е. П. Белозерцев, Н. И. Вьюнова, И. А. Колесникова, Н. К. Сергеев, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов).

Поскольку содержание образования взрослых должно отвечать конкретным потребностям конкретных людей и охватывать практически все аспекты жизни и все области знаний, то с некоторой степенью условности оно может быть подразделено на два основных содержательных блока: 1) социально-ролевое и 2) общекультурное или общеразвивающее [7]. Конечной целью образования взрослых является формирование личности активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни.

Исходя из анализа сложившейся в стране социально-культурной ситуации, Институт образования взрослых РАО выделяет такие особенности современной социально-образовательной ситуации, как прагматизация образовательных запросов взрослых и в связи с этим снижение уровня общекультурного компонента в содержании образования; дезориентация человека в мире ценностей и идеалов и в связи с этим снижение значимости гражданской и общественной культуры; пассивность образовательных потребностей людей; подавление, в том числе и средствами массовой коммуникации, духовных и творчески образованных инициатив, снижение роли формального образова-

ния и усиление роли неформального, носящего неструктурированный характер и способствующего в этой связи образованию на уровне обыденного сознания и социальных стереотипов; потеря единого образовательного пространства, создающее искусственные барьеры на пути развития человека и тем самым несущая реальную угрозу культуре.

Большой интерес для андрагогов, по нашему мнению, представляют следующие предпосылки успешного обучения, предложенные К. Роджерсом: «люди обладают природной потенциальной возможностью учиться; значимое обучение происходит, если учащиеся осознают актуальность предмета; обучение влечет за собой изменения в самоорганизации и самовосприятии; большая часть обучения достигается действием; ответственное отношение учащихся к учебному процессу способствует эффективности обучения; обучение, предпринятое самим обучающимся, вовлекает всю личность; самокритика и самооценка способствуют независимости творчеству, уверенности в себе; социально полезное обучение – обучение при сохранении открытости опыту» [8].

Андрагогика как направление педагогики изучает методологические, теоретические, практические и психологические аспекты образования взрослых, а также самореализации личности на протяжении всей жизни взрослого человека.

М. Ш. Ноулз нашел необходимым расписать отличия между андрагогической и педагогической моделями обучения. Сравнительная таблица педагогической и андрагогической модели подтверждает независимую и, более того, ведущую роль взрослого обучающегося.

Таблица 1

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения  
 по М. Ш. Ноулзу

Параметр	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание обучающегося.	Ощущение зависимости.	Осознание возрастающей самоуправляемости.
Опыт обучающегося.	Малая ценность.	Богатый источник обучения.
Готовность обучающегося к обучению.	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением.	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями.
Применение полученных знаний.	Отсроченное, отложенное.	Немедленное.
Ориентация в обучении.	На учебный предмет.	На решение проблемы.
Психологический климат обучения.	Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный.	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе.
Планирование учебного процесса.	Преподавателем.	Совместно с обучающимися.
Определение потребностей обучения.	Преподавателем.	Совместно с обучающимися.
Формулирование целей обучения.	Преподавателем.	Совместно с обучающимися.
Построение учебного процесса.	Логика учебного предмета, содержательные единицы.	В зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность.	Технология передачи знаний.	Технология поиска новых знаний на основе опыта.
Оценка.	Преподавателем.	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения.

В сегодняшних социальных условиях, на наш взгляд, наиболее эффективным подходом к образованию взрослых является андрагогический, который обеспечивает создание условий для профессионального и личностного саморазвития, необходимых для самореализации человека и повышения эффективности и результативности его жизнедеятельности.

Взрослые обучающиеся – это особый контингент. К числу особенностей взрослых обучающихся М. В. Кларин относит следующие: потребность в обосновании (смысле); потребность в самостоятельности; жизненный опыт; назревшая необходимость; практическая направленность [4].

Важной характеристикой взрослых обучающихся является выполнение ими определенных социальных ролей. Учебная деятельность взрослых людей в значительной мере детерминирована профессиональными, социальными, бытовыми и временными факторами, что не может не влиять на организацию процесса их обучения. Наконец, принятие взрослыми ответственности за свою жизнь подразумевает подобное отношение и к учёбе, что приводит к ведущей роли взрослых в своём обучении.

Взрослого обучающегося отличают следующие характеристики, обеспечивающие высокую мотивацию к обучению: зрелое отношение к процессу своего обучения; обучение для

решения жизненно важной проблемы и достижения конкретной цели; стремление к безотлагательному применению полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков; наличие жизненного опыта, который может быть использован в качестве важного источника его обучения; детерминированность процесса обучения профессиональными, социальными, бытовыми и временными факторами.

Взрослый обучающийся сам творит свою образовательную ситуацию, то есть черпает знания из тех областей, которые необходимы ему для самореализации. Лишь в этом случае происходит обогащение интеллектуального потенциала и эмоционально – волевой сферы, которое приводит к качественным изменениям, позволяющим человеку по – новому взглянуть на себя и окружающий мир. Отсюда возрастающая роль мотивации учения, повышающего гуманистический потенциал образования взрослых. В той мере, в какой взрослый человек видит в знаниях важное средство решения широкого комплекса проблем – от значимых на конкретном отрезке жизненного пути до «вечных» вопросов бытия, в такой степени образование становится условием жизнедеятельности.

По мнению С. Г. Вершловского, осознанное принятие решения взрослым о продолжении образования детерминировано следующими факторами [1]:

- диспропорцией между реальным уровнем знаний субъекта и необходимым для успеха в профессии;
- противоречием между существующим уровнем знаний и требуемым для освоения социальных условий деятельности, социальных отношений, социальных норм и правил поведения;
- между стремлением глубже разобраться в себе как субъекте профессиональной деятельности и недостаточно развитым механизмом саморефлексии;
- противоречием между уровнем знаний человека и новыми проблемными задачами, выдвигаемыми самой личностью в процессе своего развития.

Способность самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность – основная черта поведения и самосознания взрослого человека. С нашей точки зрения, основное

направление, по которому реализуется эта потребность, – возможность самостоятельного выбора из нескольких альтернатив. Часто опыт взрослых слушателей в определённых отношениях превосходит опыт преподавателя – андрагога. При проведении обучения было бы неразумно не использовать это обстоятельство. Поэтому, при андрагогическом подходе опыт обучающихся выступает как существенный источник материала обучения. Наш опыт показывает, что начало обучения стоит посвятить специальному обращению к современной производственной деятельности человека и вытекающим из неё требованиям к профессиональным и личностным компетенциям.

Преподаватели, работающие со взрослыми слушателями, сходятся во мнении, что их обучение должно быть прикладным, практически направленным. Практическая направленность образования взрослых, по нашему мнению, обеспечивается тематической привязкой теории к типичным ситуациям и потребностям, выстраиванием логики реальных действий. Источник такой логики – анализ реальных потребностей обучающихся и организации в целом. Например, учёт особенностей взрослой аудитории может стать предметом специального рассмотрения; может быть переведён из способа работы в её содержание. В теории обучения такой шаг называется «перевод из процессуального плана в содержательный».

Особенности взрослых обучающихся наиболее сильно связаны с потребностью в смысле. Мы выделяем две основные области проявления этой потребности: потребность в решении практических, производственных задач и потребность в личностно – профессиональном развитии.

На основе анализа научных источников [1; 2; 3; 6] можно выделить следующие андрагогические условия обеспечения качества обучения взрослых слушателей системы постдипломного образования: индивидуальность и гибкость обучения, внутреннюю открытость, компактность и ускоренность обучения, адаптивность; обеспеченность учебно-методическими материалами, включающими различные виды лекций, практических заданий с использованием элементов дистанционного обучения, аудио- и видеоаппаратуры, индивидуальных электрон-

ных тест-заданий, которые учитывают особенности взрослых обучающихся; авторизованный подход взрослого обучающегося к процессу собственного обучения.

Одним из основных элементов технологии обучения согласно андрагогической модели является планирование учебного процесса, в котором главную роль играет сам обучающийся, а преподаватель выступает в роли методиста и источника обучения. Это объясняется тем, что, как отмечают психологи, человек считает себя причастным к какому-либо решению или деятельности постольку, поскольку он принимал в этом участие.

Андрагогический подход к обучению взрослых предусматривает различные методы обучения: экспозиционные, управленческие, поисковые. Последние методы наиболее адекватны задачам андрагогической модели обучения, так как в этом случае восприятие содержания, или информации, происходит попутно в процессе «мышление – изучение проблем – решение проблем». Обучающийся и преподаватель становятся совместно ответственными за процесс, в котором развиваются и обучающиеся и преподаватели.

М. Ш. Ноулз определяет семь условий практической реализации успешного процесса обучения взрослых: формирование климата, способствующего успешному обучению взрослых; создание организационной структуры для совместного с обучающимися планирования учебного процесса; определение потребностей взрослых в обучении; формирование направлений и целей обучения; разработка и развитие адекватных учебных планов; адекватные технологии осуществления непосредственной обучающей деятельности; оценка достигнутых результатов и определение новых потребностей в обучении [5].

Поскольку одной из задач образования взрослых в гуманистической парадигме является реализация потребности взрослых обучающихся в личностном развитии и самосовершенствовании, системы послевузовского образования, профессиональной переподготовки и повышения квалификации должны быть ориентированы не только на профессиональную переподготовку взрослых обучающихся, но и на изменение целостно-смысловых установок пе-

дагогов, определяющих подход к миру, к самому себе и другим людям.

#### Литература

1. Вершловский, С. Г. Социально-андрагогические проблемы управления современной школой [Текст] / С. Г. Вершловский // Андрагог в открытом обществе: материалы российско-польского семинара; под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. - СПб. : Иркутск ; Plock, 2000.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б. С. Гершунский. - М. : Совершенство, 1998.
3. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. И. Змеев. - М. : Академия, 2002.
4. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М. В. Кларин. - М., 1998.
5. Ноулз, М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики [Текст] / М. Ш. Ноулз. - М., 1980.
6. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии [Текст] / В. В. Сериков, - Волгоград, 1994.
7. Скрыбина, Н. Ю. Научоведческий анализ развития тенденций образования взрослых [Текст] / Н. Ю. Скрыбина // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тезисы докладов XII годичного собрания Южного отделения РАО и XXIV психолого-педагогических чтений Юга России. - Ростов-н/Д. : изд-во РГПУ, 2005. - Ч. 3.
8. Топоркова, О. В. Особенности взрослого учащегося и их учёт в организации процесса обучения (на материале дополнительного образования взрослых Великобритании) [Электронный ресурс] / О. В. Топоркова. – Режим доступа: [www.elib.vstu.ru](http://www.elib.vstu.ru).
9. Lengrand, P. Introduction a l'education permanente [Текст] / P. Lengrand. - Paris, 1970.

УДК 159.9  
ББК 88.4

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Афонькина Ю. А.

**Аннотация.** В статье представлен научно-теоретический анализ отечественных теорий профессионального развития. Анализируются подходы к определению этапов, механизмов, условий профессионального развития на разных этапах онтогенеза.

*In article presented the scientific-theoretical analysis of domestic theories of professional development. Approaches to definition of stages, mechanisms, conditions of professional development at different stages ontogeny are analyzed.*

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, личность, онтогенез, становление профессионала.

*Professional development, directivity, personality, ontogeny, professional statement.*

В современных теоретических и прикладных исследованиях все больший интерес вызывает феноменология профессионального развития, что обусловлено, на наш взгляд, двумя основаниями.

Во-первых, реализацией акмеологического подхода к проблеме становления и функционирования психики человека (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина) [2; 13].

Профессиональное развитие рассматривается в структуре личностного развития (М. Р. Гинзбург) [4].

Профессиональный труд является общепризнанным фактором становления человека как индивида, личности и субъекта деятельности, формирования индивидуальности во всех ее проявлениях. В современном мире профессиональная деятельность стала не только средством удовлетворения материальных потребностей человека, но и способом его самовыражения, развития личностного потенциала, продуцирования способностей, сферой активизации творческой активности. Освоение и выполнение профессии является одним из средств целостного развития личности, а профессиональное

становление – частным случаем становления человека в процессе его жизненного пути.

Во-вторых, важность изучения профессионального пути личности, ресурсов в сфере ее способности к саморазвитию в профессии и возможностей профессионального роста определяется существенным изменением требований к человеку как к профессионалу в современных социально-экономических и общественных условиях.

Проблема профессионального развития является междисциплинарной. Она традиционно рассматривалась среди задач психологии труда, возрастной и педагогической психологии.

Например, Н. Д. Левитов вводит проблему профессионального развития в контекст изучения профессиональной пригодности, профессионально-трудового обучения, профориентации, профессиональной консультации и тому подобное [14].

Он замечает, что психология труда имеет много материала, смежного с детской и педагогической психологией, поскольку производительным трудом занимаются не только взрослые, но и подростки и юноши. По его мнению, психология труда соприкасается с детской психологией в вопросах производственного обучения одному и тому же виду труда взрослых и подростков, в выявлении общих закономерностей формирования качеств личности. В целом, можно утверждать, что в процесс профессионального развития включались отдельные периоды онтогенеза. Они рассматривались не с точки зрения своей специфики, а с позиции требований профессиональной деятельности.

В современных исследованиях категория профессиональной направленности предстает в качестве системообразующей в понятийном аппарате психологии труда, а изучение ее генезиса рассматривается в качестве центральной задачи данной отрасли психологического знания (М. К. Тутушкина, Ю. А. Афонькина) [26].

А. А. Смирнов включает проблему профессионального развития в сферу задачи разработки психологических основ трудового и политехнического воспитания школьников [24].

В многочисленных фундаментальных и прикладных исследованиях как классических, так и современных, отдельные этапы и условия профессионального развития анализируются в контексте изучения профессионального самоопределения в связи с задачами профориентации, выбора профессии или профессионального обучения (Л. А. Головей, Л. А. Йовайша, Е. А. Климов, А. А. Кобцева, Л. Л. Кондратьева, Т. В. Кудрявцев и В. Ю. Шегурова, В. П. Парамзин, А. П. Сейтешев, С. Н. Чистякова) [5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 18; 23; 28].

А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина рассматривают способность к самостоятельной организации деятельности и управлению ею как необходимое условие успешного профессионального становления на этапе профессионального самоопределения и на этапе профессионального обучения [17]. Авторы вводят понятие «регуляторность опыта», понимая в качестве него подсистему целостного опыта человека, динамическую систему, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, которая получена непосредственно чувственным путем, наполнена личностным смыслом и определяет направленность активности человека. Авторы экспериментально доказывают, что при переходе к профессиональному обучению отчетливее становятся профессиональные интересы и склонности, снижается количество ошибок рефлексии, увеличивается стабильность в работе и способность к переносу действий в новые условия, повышается адекватность самооценки себя как предпочитаемого участника сотрудничества. Уровень сформированности компонентов регулярности опыта влияет на процесс профессионального становления. А именно, на успешность выбора профессии старшеклассниками влияют ценностный, операциональный компоненты и компонент первичной активации; на начальном этапе профессионального обучения – ценностный и рефлексивный компоненты; на старших курсах – ценностный, рефлексивный и компонент привычной активации. Постепенно устанавливается связь между компонентами опыта, он приоб-

ретает целостность, проявляется взаимозависимость его составляющих.

Достаточное разнообразие теорий профессионального развития отражено в их классификации. На наш взгляд, наиболее полная классификация теорий профессионального развития представлена в исследовании Ю. П. Поваренкова [19]. Автор выделяет аналитические и комплексные теории профессионального развития. К аналитическим он относит теории, изучающие проблемы трудового воспитания, проблемы профориентации, содержание профессионального воспитания и обучения, исследующие психологические основы профессиональной адаптации, механизмы стимулирования и обогащения профессиональной деятельности, предполагающие психологический анализ аспектов аккредитации и экспертизы, трудовой деятельности и профессиографии, изучение психологических условий, определяющих высшие профессиональные достижения. К комплексным теориям профессионального развития Ю. П. Поваренков относит изучение формирования профессиональной пригодности, готовности к труду как результата допрофессионального и профессионального развития, акмеологических проблем профессионального развития, построения карьеры, осуществление типологического и психодинамического подходов к профессиональному развитию, системогенез профессиональной деятельности. Каждая теория представляет механизмы и содержание профессионального развития, позволяя решать определенный круг исследовательских и прикладных задач. В то же время заметим, что основания для классификации теорий профессионального развития выделяются, исходя из проблемы исследования, которую решает автор. Важно отметить, что названные группы теорий предполагают разный научно-теоретический подход. Если в аналитических теориях изучаются отдельные стороны или стадии профессионализации вне целостного контекста развития человека как личности и профессионала, то в комплексных теориях исследуется профессиональное развитие как особый феномен в контексте развития личности и ее жизненного пути.

Для современного понимания процессов профессионального развития научный интерес имеет анализ теорий, в которых рассмотрены

преимущественные этапы профессионального развития в широком онтогенетическом контексте.

В теориях Л. А. Головей, Ю. П. Поваренкова, А. Т. Ростунова, А. Р. Фонарева представлены стадии профессионального развития, начиная с этапа профориентации, выбора профессии. Разрабатываются критерии личности специалиста-профессионала [5; 19; 22; 21]. Так, А. Р. Фонарев в качестве критериев выделяет профессиональную идентичность (соответствие между индивидуальными и социальными представлениями о профессии, о ее значимости для субъекта), профессиональную зрелость (сформированность регулятивных механизмов профессиональной деятельности и механизмов профессионализации в целом), производительность и надежность.

Л. М. Митина трактует профессиональное развитие не только через профессионализацию [16]. Она вводит его в широкий контекст самоактуализации личности, выделяя следующие стадии: самоопределение, самовыражение, самореализация. То есть посредством профессионализации происходит оформление жизненной философии, осознание смысла жизни. Она противопоставляет модель профессионального развития модели адаптивного поведения.

Таким образом, авторы связывают профессиональное развитие с «вхождением» в профессию и приобретением профессионального мастерства.

В то же время проявляется и иной подход.

В теории Г. В. Суходольского профессиональное развитие предстает как процесс смены трех стадий: допрофессиональный, профессиональный и послепрофессиональный [25]. Причем первую из них, ограничивая возрастом 15-17 лет, автор связывает с широким контекстом общего психического развития: формированием общесоциальных норм, общеобразовательных знаний, умений и навыков, склонностей, интересов, дающих возможность войти в мир профессии.

Т. В. Кудрявцев выделяет несколько стадий профессионального становления личности и психологические критерии их успешности [12]. Показателен тот факт, что Т. В. Кудрявцев связывает первую стадию профессионального становления личности с влиянием на данный процесс общего развития личности и первоначаль-

ной ориентировкой в различных сферах труда и профессии. Его вывод дает основание утверждать, что динамика профессионального и личностного развития взаимосвязаны, и данные взаимосвязи преобразуются при переходе от одной стадии к другой.

В своих работах Е. А. Климов включает в процесс становления профессионала ранние периоды онтогенеза как стадию допрофессионального развития человека [8]. Автор связывает данный процесс с центральными линиями психического развития ребенка. Исследование Е. А. Климова значительно расширяет представления о возрастном контексте профессионального развития. В частности, он пишет: «...трудовая деятельность (с характеризующими ее целями, принятыми субъектом, его положительной мотивацией, умелостью, пониманием роли и функции других – даже незримых участников) не является простым следствием календарного возраста развивающегося человека. Она возникает и развивается не так, как, например, зубы или кожный волосяной покров и пр., не «самочинно», а как некоторое системное качество человека в определенной человеческой же среде» [8, с. 340].

Включение ранних периодов онтогенеза человека как субъекта труда в контекст профессионального развития (В. А. Бодров, Е. А. Климов) показывает признание их исключительной важности для данного процесса [3; 8]. Такая позиция позволяет рассматривать каждый возраст с точки зрения уникальных возможностей, которые он создает для становления человека как будущего профессионала.

В связи с введением предпрофильной подготовки и профильного обучения задача разработки этапов профессионального развития в периоды, предшествующие выбору профессии и профессиональной подготовке, значительно актуализировалась.

Так, Н. С. Пряжников, определяя особенности ожиданий различных образовательновозрастных групп клиентов и реальной профориентационной помощи по каждой из этих групп, выделяет среди разных таких групп дошкольный и младший школьный возраст [20]. В качестве типичных ожиданий дошкольников как клиентов он определяет выбор кружков, интерес к наиболее ярким профессиям, к про-

фессии родителей и стремление попробовать себя в игровой деятельности. Соответственно ожиданиям определены и основные акценты профконсультативной помощи: помощь в выборе кружков (работа с родителями), увлекательные рассказы об интересующих профессиях и профессиях родителей, проигрывание профессий с целью осознания смысла и общественного значения этих профессий.

Складывается современная практика разработки и апробации коррекционно-развивающих программ для обучающихся 1-4 классов, направленных на решение задач профориентации (К. А. Аветисян, О. Ю. Елькина, А. А. Кобцева) [1; 6; 10]. Эти программы реализуются как самостоятельные, так и в системе психологического сопровождения школьников на разных ступенях образования. О. Ю. Елькина доказала значимость профориентации как важного средства формирования продуктивного опыта у обучающихся в начальной школе.

Таким образом, современные реалии определяют необходимость пересмотра и развития традиционных точек зрения на процесс профессионального развития. В этом смысле наиболее разработанной, на наш взгляд, является концепция Л. М. Митиной [16]. Автор выделяет проблемное поле исследования следующим образом. Начало собственно профессионального обучения предполагает наличие у молодого человека определенного психологического, личностного «багажа», обеспечивающего не только правильный выбор профессии, но и постоянное профессиональное развитие личности. Такой личностный фундамент должен быть заложен у молодого человека на более ранних стадиях онтогенеза в условиях предпрофильного, профильного обучения, и даже в начальной школе.

Л. М. Митина справедливо замечает, что на сегодняшний день в психологии нет целостного представления о профессиональном развитии личности в онтогенезе, начиная с первых предпочтений и предрасположенностей в детстве до профессиональной самореализации в зрелых формах. Теоретико-эмпирических исследований, изучающих соотношение содержательно-динамических характеристик личностного и профессионального развития человека на ранних этапах онтогенеза явно недостаточно. Без такой доказательной базы затруднена проработка концепции профессионального развития

личности, а осуществляемый в настоящее время переход общеобразовательных школ к профильному обучению может оказаться преждевременным и малоэффективным.

Для решения обозначенных противоречий, по мнению Л. М. Митиной, необходимо объединение личностно-развивающего и возрастного подходов к изучению профессионального развития личности в онтогенезе. Определение закономерностей профессионального становления личности в старшем возрасте продолжают сохранять свою актуальность. Однако в качестве альтернативой традиционным закономерностям профессионализации задачи является необходимость формирования основных сфер личности в наиболее сензитивные периоды для их развития, начиная с поступления в школу.

Л. М. Митина определяет механизм профессионального развития как преодоление противоречия между спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением). По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии. Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного и профессионального самосознания. Самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, поскольку осознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, приложимых к какой-либо области человеческой деятельности. Вместе с переходом личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, не исчерпывает всех составляющих развития. Психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося профессионала вступают такие базовые характеристики личности как направленность, компетентность, гибкость, чем и определяется модель профессиональной жизнедеятельности человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития.

Этапность профессионального развития под влиянием образовательных условий в теории Л. М. Митиной предстает следующим об-

разом. В результате реализации программ личностного и профессионального развития у учащихся начальной школы и младших подростков формируется такое психологическое новообразование как предрасположенность, то есть склонность к чему-либо, к видам деятельности, наличие индивидуально-психологических особенностей для развития чего-либо. У старших подростков на предпрофильной ступени обучения формируется профессиональное намерение – выбор стратегии профессионального развития и профиля обучения в школе, и профессионального пути, что дает возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализация. Личностное и профессиональное развитие в школьном возрасте представляет собой процесс неравномерного преобразования структур личности и самосознания с преимущественным изменением на разных возрастных этапах их отдельных сторон. Последовательность этапов развития фиксирует общее направление и уровни становления субъектности человека в онтогенезе. Начало каждого этапа – это всегда новое рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую, а объемлющую ее и сохраняющую ее фазы и достижения. Сам последующий этап есть смена режима индивидуальной жизни, характеризующийся психологическими новообразованиями возрастных периодов.

Важным для научного понимания феноменологии профессионального развития является определение источников предпочтений человека в сфере профессий.

В. П. Парамзин намечает онтогенетическую динамику источников профессиональных предпочтений, которая выражается следующим образом [18]. Уже в раннем возрасте ребенок слышит от родителей, узнает из книг, от различных лиц, из различных источников о людях различных профессий и специальностей. Постепенно он начинает интересоваться той или иной областью человеческой деятельности, появляется повышенный интерес к чему-либо. Он конструирует, моделирует, больше читает, делает первые трудовые пробы в интересующем его

виде деятельности. У ребенка формируются персональные интересы, которые приводят при руководстве взрослых (педагогов, родителей) к обоснованному, сознательному, правильному с точки зрения общества и личности, выбору профессии, а также к пониманию необходимости продолжения образования.

В исследовании Е. С. Романовой делается попытка оценить последствия влияния психологически обоснованного воздействия на развитие и профессиональное становление человека [21].

Очевидным становится тот факт, что профессиональное развитие происходит под действием фактов жизнедеятельности человека, его тенденции связаны с широкой ориентировкой в разнообразных сферах действительности, специфическими для каждого возраста видами активности. Подготовку личности к профессионально-производственной деятельности уместно рассматривать в определенном смысле как ее всестороннее развитие.

Итак, разработка проблемы становления профессионала реализуется исследователями по двум приоритетным направлениям. Во-первых, разработка преемственных стадий профессионального развития. Во-вторых, определение источников, механизмов и условий развития человека как субъекта труда на каждой стадии. Проведенный теоретический анализ теорий профессионального развития позволяет выделить идеи, которые могут быть положены в основу современных исследований феноменологии профессионального развития.

1. Профессиональное развитие выступает как процесс, протекающий периодически и характеризующийся в каждом периоде специфическими показателями и достижениями.

2. Профессиональное развитие начинается задолго до того, как человек приступает к осуществлению профессиональных функций. Исследование ранних этапов профессионального развития в их преемственности с онтогенетически более поздними этапами позволит обогатить научные представления о его зрелых формах.

3. Профессиональное и личностное развитие имеют сложные диалектические взаимосвязи, отражающие процесс целостного развития человека в онтогенезе.

4. Профессиональное развитие происходит в связи с развитием основных потребностей личности, взаимоотношений с другими людьми в специфических для каждого возраста видах деятельности.

5. Психологическую основу профессионального развития составляет саморазвитие, протекающее под влиянием складывающихся мотивационных тенденций, их иерархизации. Саморазвитие выступает как процесс превращения собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования в связи с требованиями профессиональной деятельности, приводящий к творческой самореализации в профессии.

#### Литература

1. Аветисян, К. А. Психологические особенности развития самосознания младших школьников [Текст] / К. А. Аветисян // Психология и школа. – 2008. – № 3. – С. 11-21.
2. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристика и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 168 с.
3. Бодров, В. А. Психологическое исследование проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова и др. [Текст] / А. А. Бодров. – М. : изд-во ИП АН СССР, 1991. – С. 3-26.
4. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] : автореф. дис. ... докт. психол. наук / М. Р. Гинзбург. – М. : РАО, Психол. ин-т, 1996. – 60 с.
5. Головей, Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Головей. – СПб., 1996. – 46 с.
6. Елькина, О. Ю. Продуктивное обучение младших школьников на занятиях профориентационного курса «Я познаю мир» [Текст] / Е. Ю. Елькина // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи: становление и развитие методологии и практики: материалы XI Всероссийской науч.-практич. конф. (11-12 ноября 2008 г.) ; под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – М. : изд-во МЭСИ, 2008. – С. 127-133.
7. Йовайша, Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников [Текст] / Л. А. Йовайша. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
9. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, «ЮНИТИ», 1998. – 349 с.
10. Кобцева, А. А. Обучение по индивидуальным учебным планам в профильной школе как начальный этап формирования профессионального пути [Текст] / А. А. Кобцева // Психология и школа. – 2008. – № 3. – С. 32-39.
11. Кондратьева, Л. Л. Психологические вопросы профессиональной ориентации [Текст] / Л. Л. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 133-135.
12. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 87-91.
13. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии образования // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей [Текст] / Н. В. Кузьмина // Сборник научных трудов. – Вып. 1. – М., Шуя: Исследовательский центр подготовки преподавателей; ШГП, 1998. – С. 5-22.
14. Левитов, Н. Д. Психология труда [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 266 с.
15. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] // А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
16. Митина, Л. М. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе [Текст] / Л. М. Митина // Психология и школа. – 2008. – № 3. – С. 4.
17. Осницкий, А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления [Текст] / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Вопросы психологии. – 2009. – № 1.
18. Парамзин, В. П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы [Текст] / В. П. Парамзин. – Новосибирск: Новосибирское книжное изд-во, 1987. – 155 с.
19. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М. : изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

20. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников. - 2-е издание, стереотипное. - М. : Воронеж, 2003. - 400 с.
21. Романова, Е. С. Психология профессионального становления личности [Текст] : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Е. С. Романова. - М. : МГПУ, 1992. - 31 с.
22. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности [Текст] / А. Т. Ростунов. - М. : Высшая школа, 1984. - 176 с.
23. Сейтешев, А. П. Профессиональная направленность личности [Текст] / А. П. Сейтешев. - Алма-Ата: Наука, 1990. - 335 с.
24. Смирнов, А. А. О психологической подготовке к труду [Текст] : избр. психол. труды: в 2 т. / А. А. Смирнов, под ред. Б. Ф. Ломова. - М. : Педагогика, 1987. - Т. 1. - С. 229-240.
25. Суходольский, Г. С. Основы психологической теории деятельности [Текст] / Г. С. Суходольский. - М. : ЛГУ, 1988. - 168 с.
26. Тутушкина, М. К. Актуальные проблемы современной психологии труда [Текст] / М. К. Тутушкина, Ю. А. Афонькина // Вестник Балтийской педагогической академии. - Вып. 50. Актуальные проблемы психологии труда и развития. - СПб. : Балтийская педагогическая академия, 2003. - С. 5-10.
27. Фонарев, А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации [Текст] / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. - 2004. - № 6. - С. 54-62.
28. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст] : метод. пособ. для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения / С. Н. Чистякова. - М. : изд. центр «Академия», 2005. - 128 с.

## Гипотезы, дискуссии, рассуждения

УДК 37.01  
ББК 74.200

### КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ-КОМПЛЕКСА

Елькина В. А., Красюн Г. А., Трошков С. Н.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности концептуальной модели гуманистической воспитательной системы школы-комплекса, которая включает методологические основы, ключевые идеи, цели, задачи, принципы и содержание воспитания детей в школе-комплексе; определяются ведущие понятия гуманистического воспитания в общеобразовательном учреждении.

*The article discusses the features of the conceptual model of humanistic education of school-complex that includes a methodological framework, key concepts, objectives, goals, principles and content of education of children in the school complex; defined the leading concept of humanistic education in educational institutions.*

**Ключевые слова:** гуманистическая воспитательная система, концептуальная модель, системное мышление, принципы воспитания, содержание воспитания.

*Humanistic educational system, conceptual model, systems thinking, principles of education, the content of education.*

Наиболее существенным результатом модернизации общего образования в последнее десятилетие является признание приоритетности воспитательной функции общеобразовательного учреждения.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнений необходимость организации воспитательной работы в учреждении общего образования на системной основе. Это возможно лишь при системной организации мышления и действий всех участников воспитательного процесса в школе-комплексе – от педагогов до руководителей разного уровня. Под системным

мышлением мы, вслед за Ю. А. Конаржевским, понимаем современное и историческое, широкое и избирательное, точное и образное одновременное видение необычного в обычном, соединение несоединимого, поиск неожиданного решения и умение за повседневностью видеть перспективу [16]. Формирование системного стиля мыслительной и практической деятельности не представляется возможным без оснащения её системными средствами, одним из которых является концептуальная модель.

Концептуальная модель – это такая мысленно представляемая система основополагающих идей, которые составляют фундамент воспитательной системы общеобразовательного учреждения. В то же время концептуальная модель представляет собой процесс зарождения и развития новой идеи, а также определенный этап или результат этого процесса.

Изучение педагогической теории и практики по созданию системы воспитания в образовательных учреждениях разных типов и видов в прошлом и настоящем, а также анализ ряда гуманистических концепций воспитания, построенных на основе глубоких научных знаний и применяемых в практической деятельности учреждения образования, позволили администрации и педагогическому коллективу МОУ СОШ № 84 г. Челябинска смоделировать рабочий вариант собственной концептуальной модели воспитательной системы [2; 6; 10; 15; 18; 19; 23].

В современных условиях, руководствуясь Законом РФ «Об образовании» (ст. 12, п. 8) [8], мы рассматриваем МОУ СОШ № 84 г. Челябинска как школу-комплекс, сознательно объединяющую под общим управлением и финан-

сированием несколько воспитательно-образовательных учреждений для обеспечения на основе преемственности реализации различных воспитательных программ на уровнях (ступенях) дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [7, с. 90].

При представлении концептуальной модели гуманистической воспитательной системы школы-комплекса нами используется следующий алгоритм её изложения:

1. Актуальные предпосылки создания концептуальной модели гуманистической воспитательной системы школы-комплекса.

2. Основополагающие идеи концептуальной модели воспитательной системы школы-комплекса.

3. Определение понятия «гуманистическое воспитание».

4. Цель и задачи гуманистического воспитания в школе-комплексе.

5. Принципы гуманистического воспитания в школе-комплексе.

6. Содержание гуманистического воспитания в школе-комплексе.

Такой порядок изложения позволяет более кратко и целостно представить концептуальные взгляды, сформировать системное видение воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении.

1. Актуальные предпосылки создания концептуальной модели гуманистической воспитательной системы школы-комплекса.

Создание гуманистической воспитательной системы школы-комплекса определяется рядом социально-культурных, научно-педагогических и экспериментально-исследовательских предпосылок.

Влияние социальной среды отдаленного городского микрорайона на стабильное функционирование и развитие общеобразовательного учреждения является важной предпосылкой создания гуманистической воспитательной системы школы-комплекса. Результаты исследования социальной среды Северо-восточного микрорайона г. Челябинска как условия жизнедеятельности школы-комплекса позволили нам сформулировать основополагающие выводы. На стабильное функционирование и развитие МОУ СОШ № 84 г. Челябинска значительное влияние оказывают следующие объективные

факторы: территориальный, так как географически Северо-восток удален от центральной части города, что делает его социум относительно замкнутым; социально-демографический, и, в первую очередь, семья как первый социум ребенка, который характеризуется противоречиво; национально-культурный, поскольку в последнее время в микрорайоне растет интерес жителей к своим этнокультурным традициям, истории и фольклору; социально-экономический, который оказывает деструктивное воздействие на воспитательную деятельность общеобразовательного учреждения; экологический, который обостряет проблему сохранения здоровья населения микрорайона; социокультурный, оказывающий в основном неблагоприятное воздействие на жизнедеятельность школы-комплекса.

Осмысление места и роли общеобразовательного учреждения в социокультурном пространстве отдаленного городского микрорайона является фундаментальной основой для консолидации школы-комплекса с различными предприятиями и учреждениями образования, науки, культуры, здравоохранения как с социальными партнерами. Следовательно, создание в МОУ СОШ № 84 г. Челябинска гуманистической воспитательной системы представляется нам вполне логичным.

Методологической основой создания гуманистической воспитательной системы школы-комплекса являются: системный подход к построению воспитательного процесса, деятельностный подход в воспитании, личностно-ориентированный и средовой подходы в воспитательной деятельности.

«Воспитание эффективно, если оно системно» [14]. Данный постулат В. А. Караковского свидетельствует о целесообразности применения системного подхода, потому что: во-первых, личность ребенка должна развиваться в целостном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный) в максимальной степени взаимосвязаны. Результатом его является воспитательная система общеобразовательного учреждения; во-вторых, происходит объединение усилий субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического воспитания; в-третьих, созданная

воспитательная система позволяет экономить время и силы педагогического коллектива; в-четвертых, специально моделируются условия для самореализации личности, что способствует её творческому самовыражению и личностному росту, гуманизации отношений; в-пятых, в процессе построения воспитательной системы формируется «лицо» общеобразовательного учреждения, его неповторимый облик, что имеет немаловажное значение в развитии индивидуальности членов школьного сообщества; в-шестых, создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом общеобразовательного учреждения социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон воспитательного воздействия на личность; в-седьмых, системный подход способствует оптимальному использованию в воспитательной деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов общеобразовательного учреждения.

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода – совместная деятельность детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач [4]. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни в процессе деятельности составляет содержание воспитательного процесса. Воспитательный процесс исходит из необходимости проектирования и создания ситуаций воспитательной деятельности. Специфика деятельностного подхода в воспитании заключается в преимущественной ориентации его на оказание помощи ребенку в становлении его как субъекта своей жизнедеятельности. Данный подход ориентируется на чувствительные периоды развития детей, учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности ребенка.

Целесообразность применения личностно-ориентированного подхода объясняется следующими причинами: во-первых, использование в педагогической деятельности этого подхода предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка для развития его индивидуальности, проявления субъектных качеств в быстро изменяющемся социуме; во-вторых, наличие у педагогов и руководителей разного уровня общеобразовательного учреждения представлений о сущности, строении и структуре этого подхода позволяет им более целена-

правленно и эффективно проектировать и строить в соответствии с данной ориентацией конкретную воспитательную деятельность, направленную на развитие индивидуальности, как отдельного ребенка, так и школьного сообщества в целом; в-третьих, современное общеобразовательное учреждение остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, демократизации его жизнедеятельности [3]. Именно поэтому очевидна необходимость построения личностно-ориентированных систем воспитания детей.

Целесообразность применения средового подхода объясняется следующими причинами: во-первых, общеобразовательное учреждение не может оградить детей от негативных влияний среды, но в состоянии включить в жизнь детей заботы и проблемы ближайшего окружения, превращая учреждение образования в культурно-духовный центр, способствующий совершенствованию жизни в микросоциуме (микрорайоне); во-вторых, совершенствование внутренней среды общеобразовательного учреждения: оформление учреждения образования, чистота и порядок в нем создают стабильно действующий фактор воспитания у детей благородных чувств, отношений и поведения [17].

Теоретической базой создания концептуальной модели воспитательной системы школы-комплекса являются следующие концепции:

– системного построения процесса воспитания (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.);

– гуманистического воспитания школьников (В. Т. Кабуш, Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева и др.);

– воспитания ребенка как человека культуры (Е. В. Бондаревская, В. В. Зеньковский, С. В. Кульневич и др.);

– духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков);

– «Город – воспитывающий социум» (И. Г. Николаев, И. Л. Качуро, А. В. Поминов и др.).

Следовательно, использование в педагогической практике традиционных и инновационных подходов и концепций воспитания свидетельствует о современной методологической и теоретической базе создания концептуальной модели гуманистической воспитательной сис-

темы школы-комплекса [20].

Сущность экспериментально-исследовательских предпосылок определяется процессом развития муниципального общеобразовательного учреждения. Основные направления модернизации российского образования (аспект воспитания), изменения в ценностных основаниях воспитания, особенности современной социокультурной ситуации делают необходимым разработку нового содержания и технологий воспитания в учреждении общего образования. Данная задача решается через организацию экспериментально-исследовательской работы.

В настоящее время МОУ СОШ № 84 г. Челябинска имеет статус муниципальной инновационной площадки. Актуальность темы экспериментального исследования «Гуманистическая воспитательная система школы-комплекса как среда становления гармонично развитой личности» объясняется реальным противоречием между объективной необходимостью обеспечить общую направленность воспитательной деятельности образовательного учреждения на становление гармонично развитой личности и отсутствием в школе-комплексе гуманистической воспитательной среды. По нашему мнению, в качестве воспитательной среды общеобразовательного учреждения может выступать гуманистическая воспитательная система школы-комплекса, в рамках которой проектируются и создаются наиболее благоприятные условия для становления гармонично развитой личности [5].

2. Основополагающие идеи концептуальной модели воспитательной системы школы-комплекса.

Современное состояние общественной жизни несет в себе опасность многих негативных явлений, связанных с усилением бездуховности, разрушением привычных устоев и нравственных ориентиров. Дефицит гуманизма особенно губителен для подрастающего поколения. Повсеместно замечен рост вандализма, жестокости, преступности, наркомании, алкоголизма среди детей и подростков. Выход из надвигающегося кризиса лежит на путях изменения отношения к отдельному человеку и изменения самого человека, повышения его роли и личной ответственности за судьбу страны.

Главная цель деятельности школы-

комплекса, а, следовательно, и всех ее воспитательных усилий – достижение детьми высокого уровня развития, воспитание нравственной личности, руководствующейся общечеловеческими ценностями. Процесс становления личности ребенка – процесс непрерывный, исключительно сложный, противоречивый, однако управляемый, он поддается целенаправленному воздействию. Степень успешности воспитания ребенка в значительной степени зависит от того, насколько изменилось сегодня наше педагогическое сознание. Есть ли у нас средства для решения столь сложной задачи? На наш взгляд, одно из самых действенных и универсальных – это создание в образовательном учреждении гуманистической воспитательной системы.

Главные идеи гуманистической воспитательной системы школы-комплекса сформулированы в афоризмах И.Канта: «Человек – не средство, а цель!», «Человек – мера всех вещей!», «Человек – главное богатство общества!», «В начале человек, а потом – дело, которому он служит» [12].

3. Определение понятия «гуманистическое воспитание».

Воспитательная система школы-комплекса базируется на гуманистической педагогике как одном из направлений в системе педагогических наук, рассматривающих ребенка как основной смысл, цель и результат любой педагогической системы. В основе гуманистической воспитательной системы лежит человеколюбие. Гуманистическое воспитание предполагает признание любого человека как личности. Гуманность – это сочувствие, а гуманизм – это конкретная помощь человеку в достижении им более высокого уровня развития.

Гуманистическое воспитание в школе-комплексе мы рассматриваем: с одной стороны, как целенаправленную деятельность педагогов по созданию условий для саморазвития личности; с другой стороны, как развитие личности, основанное на непрерывном созревании природных сил и активном индивидуальном «переводе» существующих культурно-духовных ценностей во внутренний мир отношений человека – мир его смыслов, стремлений, интересов, обретение ранее отсутствующих свойств, качеств и жизненных позиций. Поэтому главным элементом гуманистического, личностно-ориентированного воспитательного процесса в

школе-комплексе является личность ребенка, а процесс предстает в форме последовательных позитивных изменений, результатом которых является (выступает) личностный рост ребенка. Иными словами, воспитательный процесс в школе-комплексе – это процесс, происходящий с ребенком, суть которого – в становлении его личностного образа [2; 3], представленного «глубинными качествами» личности: образом своего Я, личностными смыслами и ценностными ориентациями, и отражающегося в образе мыслей, поведения и поступков.

Учитывая вышеизложенное, гуманистическое воспитание в школе-комплексе определяется нами как процесс целенаправленного создания условий, обеспечивающих личностный рост ребенка, способствующих формированию его личностного образа.

«Каждая детская личность имеет свой, заданный при рождении, путь индивидуального развития, и поэтому всякая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму» [9, с. 45]. Очевидно, что личностный смысл развития состоит в поиске индивидуального пути. Этот поиск осуществляется на жизненном пути личности. Воспитание помогает личности прожить свою жизнь, свою историю с уникальным набором событий, дел, поступков, переживаний. Однако жизненный путь личности – это, прежде всего, личностное отношение к событиям, делам, поступкам, переживаниям, смысл, вкладываемый в них.

Углубляя понимание сущности гуманистического воспитания в школе, мы отмечаем, что это есть создание условий для развития индивидуальности личности, а воспитательный процесс в школе-комплексе – процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит в общеобразовательном учреждении; это внутренняя духовная работа, протекающая в сознании вокруг собственных дел и поступков, а также дел и поступков других людей; это работа по осмыслению, оценке явлений природы и социума. В ходе этой работы и происходит становление нравственных отношений, позиций личности, обретение личностных смыслов всего происходящего, что и формирует личностный образ человека.

Следовательно, в концептуальной модели воспитательной системы школы-комплекса гуманистическое воспитание рассматривается как

целенаправленное управление процессом развития личности [13]. Оно является частью процесса социализации и протекает под определенным педагогическим контролем. Главное в нем – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

4. Цель и задачи гуманистического воспитания в школе-комплексе.

Мы полагаем, что в современном российском обществе воспитание должно быть направлено на гармоничное развитие личности. Это идеальная цель воспитания, которая ориентирует на широкий подход к личности. Гармоничное развитие личности – это соразмерное развитие физических и духовных сил человека, стройное и строгое сочетание различных сторон и функций его сознания, поведения и деятельности. Гармоничная личность – это человек, находящийся в единстве с миром, людьми и самим собой. Гармонические отношения между личностью и миром означают гармонию между тем, что личность требует от других, и тем, что она может и должна им дать.

Становление такого человека связано с формированием иерархической структуры мотивов или ценностей: доминированием высших уровней над низшими. Гармоничность личности зависит от того, насколько это доминирование высшего уровня находится в согласии с уровнями нижележащими: соотношение сознательного и неосознаваемого, непосредственного и преднамеренного, природного и духовного уровней [22]. Такая гармония обеспечивается общечеловеческой, нравственной направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему и на сознательном, и на бессознательном уровне [1]. Гармоничность личности достигается в том случае, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, часто даже неосознаваемыми им самим желаниями.

Гармоничное развитие личности – это идеал разносторонне развитой личности. Разностороннее развитие личности предполагает не только развитие интересов, но и развитие способностей. Между развитием способностей и интересов существует теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей со-

вершается в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой – интерес к той или иной деятельности поддерживается её успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями. Структура личности приобретает гармоничность в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей его жизни и деятельности.

Одной из главных воспитательных задач для педагогического коллектива МОУ СОШ № 84 г. Челябинска является формирование позитивного, глубоко осознанного отношения каждого ребенка к себе как личности – активному преобразователю жизни. В настоящее время усилия педагогов школы-комплекса сосредоточены на решении следующих воспитательных задач: 1) воспитание у детей чувства собственного достоинства, уверенности в своих силах, внутренней свободы, жизненной самостоятельности, развитие «Я-концепции»; 2) приобщение детей к системе семейных и национально-культурных ценностей; 3) формирование у детей гуманистического мировоззрения, правильных представлений об общечеловеческих нормах морали.

5. Принципы гуманистического воспитания в школе-комплексе.

Принципы гуманистического воспитания в школе-комплексе мы рассматриваем как условия, обеспечивающие движение воспитательного процесса по пути осуществления целей и задач. По мнению В. Т. Кабуша, к ним относятся принципы духовности, толерантности, персонализации, гармонизации, сотрудничества и сотворчества [11].

Кроме этого, нами выделены пять основных заповедей сотрудничества В. А. Сухомлинского, которые выступают в качестве педагогических инструментов глубинного, а не фронтального воспитания. Воспитания, которое опирается на внутреннее движение, а не на внешнее проявление этого движения: «Люби ребенка!», «Верь в ребенка!», «Уважай ребенка!», «Знай ребенка!», «Понимай ребенка!» [21].

6. Содержание гуманистического воспитания в школе-комплексе.

Содержанием воспитания в гуманистической воспитательной системе школы-комплекса

выступает культура. Как идейное и нравственное состояние российского общества, совокупность форм его духовной жизни, культура является определяющим фактором формирования гуманистической личности. Поэтому освоение, усвоение и присвоение детьми общечеловеческих культурных ценностей и составляет основное содержание воспитательного процесса.

В детском возрасте формируется базовая культура личности. В гуманистической воспитательной системе школы-комплекса содержание воспитания представлено следующими направлениями: бытовая культура и культура семейных отношений; культура здорового образа жизни; коммуникативная культура; экологическая, экономическая культура и культура труда; политическая и правовая культура; художественная культура.

Таким образом, можно со всей определенностью утверждать, что эффективность гуманистической воспитательной системы школы-комплекса зависит, по крайней мере, от четырех факторов: сами дети, семья, государство и окружающая среда.

#### Литература

1. Божович, Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности [Текст] / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. – М. : Педагогика, 1981.
2. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности [Текст] // Опыт разработки концепций воспитания: в 2 ч. – Ростов-н/Д: Феникс, 1993. – Ч. 1. – С. 11-42.
3. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
4. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст] / Н. М. Борытко. – Волгоград : Учитель, 2001.
5. Гуманистическая воспитательная система школы-комплекса как среда становления гармонично развитой личности [Текст] : пед. мастерская МОУ СОШ № 84 г. Челябинска / сост. С. Н. Трошков, Г. А. Красюн, науч. ред. В. М. Кузнецов. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2007.
6. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и

последователей) [Текст] / под ред. Н. А. Селивановой. – М. : Педагогическое общество России, 2001.

7. Елькина, В. А. Структурная модель воспитательной системы школы-комплекса [Текст] / В. А. Елькина, Г. А. Красюн, С. Н. Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1 (3). – С. 90-93.

8. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М. : ВАКО, 2001.

9. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст] / В. В. Зеньковский. – М. : Центр православного просвещения, 1993.

10. Кабуш, В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика [Текст] / В. Т. Кабуш. – Минск, 2001. – 148 с.

11. Кабуш, В. Т. Гуманистическое воспитание школьников: теория и методика [Текст] / В. Т. Кабуш. – Минск, 2001.

12. Кант, И. Лекции по этике [Текст] / И. Кант. – М. : Республика, 2000.

13. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст] : теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. Н. Л. Селивановой. – М. : Педагогическое общество России, 2000.

14. Караковский, В. А. Воспитание эффективно, если оно системно [Текст] // Воспитать человека / под ред. В. А. Березиной, О. И. Волжиной, И. А. Зимней. – М. : Вентана-Граф, 2002. – С. 155-158.

15. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт фор-

мирования [Текст] / В. А. Караковский. – М. : Новая школа, 1994.

16. Конаржевский, Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе [Текст] : учеб. пособие / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1986.

17. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю. С. Мануйлов / под ред. Л. И. Новиковой. – Кустанай : КГПИ, 1997.

18. Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается [Текст] / под ред. Л. И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. – М. : НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996.

19. Моделирование воспитательных систем: теория – практике [Текст] : сб. науч. статей / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : РОУ, 1995.

20. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2005.

21. Сухомлинский, В. А. Задачи воспитания в наши дни [Текст] / В. А. Сухомлинский // Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы. – М. : Политиздат, 1991.

22. Флоренская, Т. А. Проблемы психологии гармонической личности [Текст] / Т. А. Флоренская // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. – М. : Наука, 1976.

23. Шиянов, Е. Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. – М. : Народное образование, 2003. – 424 с.

УДК 373.1  
ББК 74.5

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Бароненко А. С., Бароненко Е. А.

***Аннотация.** В статье рассматривается педагогическая культура учителя как система. Дается характеристика ее основных компонентов: артистической выразительности, академической, философской, рефлексивно-методологической, методической, политической, правовой, нравственно-этической, эстетической, речевой, психологической и социально-психологической, исследовательской культур. Раскрываются функции, критерии, диагностические признаки и уровни педагогической культуры. Излагается опыт реализации задачи формирования педагогической культуры учителей в МОУ СОШ № 1 Копейского городского округа.*

*In article the pedagogical culture of the teacher as system is considered. The characteristic of its basic components is given: artistic expressiveness, the academic, philosophical, reflective-methodological, methodical, political, legal, moral-ethical, esthetic, speech, psychological and socially-psychological, research cultures. Functions, criteria, diagnostic features and levels of pedagogical culture revealed. Experience of realization of a problem of formation of pedagogical culture of teachers in MCU MCS № 1 Kopeisk city district is stated.*

**Ключевые слова:** культура, педагогическая культура, процесс формирования, функции педагогической культуры, практическая работа учителя, реализация задач формирования педагогической культуры учителей.

*Culture, pedagogical culture, process of formation, function of pedagogical culture, practical work of the teacher, realization of problems of formation of pedagogical culture of teachers.*

На современном этапе развития общества проблемы культуры в силу онтологических факторов выдвинулись в качестве важнейших в

развитии общественной жизни и приобрели значительную остроту, так как от уровня развития культуры населения зависит решение многих социально-экономических, политических и других проблем.

Проблема педагогической культуры является довольно сложной. Это интегративная категория, являющая собой систему, составные компоненты которой недостаточно исследованы педагогической наукой.

Интегративные процессы, лежащие в основе современной науки вообще и общественной мысли в частности, требуют не только того, чтобы рассматривать их в комплексе, но и того, чтобы осознать необходимость их синтеза.

По нашему мнению, в педагогическую культуру в качестве источников и в то же время составных частей входят: академическая (научная) культура по преподаваемому предмету, философская, рефлексивно-методологическая, методическая, политическая, правовая, нравственно-этическая, эстетическая, психологическая и социально-психологическая, исследовательская культуры, артистическая выразительность. Все они по отношению к педагогической культуре являются видовыми. Каждая из них выполняет определённую роль в педагогическом процессе и имеет определённые функции. Именно в том, что они являются одновременно и источниками, и составными частями педагогической культуры и заключается возможность их диалектического «снятия» в последней.

Педагогическая культура - феномен, имеющий собственную качественную определённость. Она представляет собой результат множества конкретно-исторических и социально-гносеологических взаимодействий. Объективной основой этих интегративных процессов является целостность общественного бытия и педагогического процесса.

С аксиологически-праксиологической точки зрения составными компонентами педагогической культуры являются знания, превалирование научного сознания над обыденным, наличие убеждений, установок, соответствующего им поведения, а также умение методически грамотно, доходчиво, интересно (с элементами артистизма) донести до учащихся исследуемые проблемы.

Содержание педагогической культуры нестабильно. Оно находится в тесной взаимосвязи с функционированием общества. Особенно нестабильны те элементы педагогической культуры, которые связаны с общей культурой и общечеловеческими ценностями. Именно через посредство этих элементов личность ребёнка адаптируется к педагогическому процессу.

Процесс развития педагогической культуры крайне противоречив. Школу и её проблемы нельзя отделить от социально-политической проблематики. На определённых этапах исторического развития в обществе особую остроту приобретают противоречия между интересами личности и интересами общества, между общечеловеческими и классовыми ценностями, между личностно-ориентированным и социально-ориентированным подходами. Всё это обуславливает наличие и борьбу в культурно-педагогическом процессе прогрессивной и реакционной (или консервативной) тенденций.

Очень сложными являются взаимоотношения педагогической культуры с идеологией, связывающей культуру с господствующими в обществе социально-экономическими отношениями. Воздействие на культуру в целом идеологии господствующего класса чаще всего бывает отрицательным, а не господствующего - положительным, так как последняя создаёт для культуры возможность маневра. Это же относится и к педагогической культуре. В связи с тем, что в обществе всегда доминирует тот или иной классовый интерес, полная деидеологизация и деполитизация культуры, в том числе и педагогической, невозможны. Однако возможно ослабление влияния на неё идеологии и политики через посредство идеологического и политического плюрализма и толерантности.

Овладение всеми учителями школы педагогической культурой даст дополнительные возможности для осуществления комплексного, системного подхода к обучению и воспитанию молодёжи.

Школа является социальным институтом, в значительной степени определяющим будущее страны и положительное решение в перспективе многих социально-экономических и политических проблем нашего общества возможно лишь в том случае, если уровень педагогической культуры учителя общеобразовательной школы будет поднят на должную высоту.

Кратко остановимся на каждой из подсистем педагогической культуры.

Академическая культура. Знание учителем основ преподаваемой науки - это необходимый компонент успешности педагогической работы. Теоретически с этим согласны все, однако, в практическом плане в решении этой проблемы много сложностей. Очень часто с окончанием ВУЗа научная подготовка педагога заканчивается. Нередко можно слышать из уст опытного учителя слова: «Надо у молодых спросить. Они недавно окончили институт, у них знания свежие». Журналы академического характера по фундаментальным наукам учителя, как правило, не читают, они довольствуются теми крохами научной информации, которые содержатся в методических журналах.

Сейчас, когда необходимо в целях активизации познавательной деятельности учащихся широко применять проблемное обучение, учитель должен знать различные точки зрения, теории, концепции, парадигмальные подходы к той или иной научной проблеме. По нашим наблюдениям, необходимость повышения уровня академических знаний и академической культуры особенно актуальна для учителей гуманитарных предметов, потому что именно в сфере гуманитарного знания продолжает идти сейчас начавшаяся с середины 80-х годов упорная борьба носителей различных концептуальных направлений. Мы считаем, что учителю крайне необходимо знакомиться с содержанием академических журналов, монографий и из всех публикуемых материалов особенно выделять дискуссии и «круглые столы».

Философская культура. Многие явления реальной жизни в историческом плане возвращаются к нам, но на новой основе, на новом витке спирали. В современном обществе наблюдается ренессанс рационализма. Проверку разумом на прочность должны выдержать те понятия и теоретические положения, которые ещё вчера казались аксиомами. В этом одна из особенностей нового мышления. Но для того

чтобы научиться разумно мыслить, человек в процессе своей интеллектуальной деятельности должен овладеть хотя бы азами философской культуры. Разумно мыслящий человек - это философски мыслящий человек. Ещё с большим основанием, чем к такой абстракции, как человек вообще, это относится к педагогу. Его сознание должно не скользить по поверхности явлений, а проникать вглубь. Это позволит установить причинно-следственные связи, рассматривать соотношения и функциональные зависимости между элементами систем.

Педагогика - в высшей степени диалектическая наука. Каждая педагогическая ситуация с её противоречиями индивидуальна, конкретна и носит неповторимый характер. Для разрешения противоречий педагогу необходимо превратить философские знания в методологию познания и исследования. Кроме того, учитель должен постоянно рефлексировать. Именно предметом философской рефлексии являются вечные проблемы воспитательного процесса - это проблемы смысла жизни, добра и зла, любви и ненависти, жизни и смерти, прекрасного и безобразного и так далее. В решении этих вопросов учитель должен опираться на науку, литературу, искусство, мораль, право и интегрировать их с помощью философской рефлексии.

Важнейшим составным компонентом философской культуры является духовность человека. Без теоретического решения проблемы духовности (особенно светской) невозможна выработка ориентиров воспитательного процесса и преодоление того кризисного состояния, в котором находится воспитательная работа в школе. Мы считаем задачу формирования философской культуры учителя важнейшей в плане формирования педагогической культуры. Именно в этой плоскости находится один из магистральных путей гуманизации школы.

Рефлексивно-методологическая культура. В отличие от советского времени философия рассматривается сейчас не как наука о наиболее общих законах развития природы общества и мышления, а как особая форма рефлектирующего сознания. Поэтому с философской культурой тесно связана и логически вытекает из неё рефлексивно-методологическая культура в качестве составного компонента педагогиче-

ской культуры.

Аналитическая деятельность, постоянная рефлексия - неизбежный спутник педагогической деятельности человека, стремящегося к вершинам профессионального мастерства. Только с помощью правильной рефлексивной деятельности учитель сможет выявить противоречия педагогического процесса, его объективные закономерности, сформулировать на основе закономерностей принципы деятельности и определить методологические подходы.

Методология (то есть наиболее обобщённое учение о методах познания и преобразования действительности) является системой и носит иерархизированный характер. Если представить наши знания о реальной действительности в виде пирамиды, в основании которой лежат эмпирические знания, а на вершине её - философско-мировоззренческие знания, то движение вверх через посредство интенсивной формы синтеза от эмпирических знаний к мировоззренческим будет идти через частнонаучные, а затем общенаучные знания. Этот процесс называется интеграцией. Результатом его является создание на разных этапах процесса познания новой качественной определённости.

Обратное движение осуществляется через посредство экстенсивного синтеза от мировоззренческих знаний, через общенаучные, затем частнонаучные знания к эмпирическим. Этот процесс называется систематизацией. Он не создаёт новой качественной определённости, но на каждом уровне этой методологической иерархии упорядочивает мыслительный процесс. Любое более общее (родовое) понятие выполняет по отношению к менее общему (видовому) понятию методологическую функцию.

Педагогический процесс очень сложен. Поэтому учитель должен овладеть всеми уровнями методологии (на каждом уровне знаний), чтобы правильно подойти к разрешению трудной ситуации. Вслед за Спинозой и Декартом мы с полным основанием методологию можем сравнить с фонарём, который в темноте освещает дорогу путнику.

Методическая культура. С академической и рефлексивно-методологической тесно связана методическая культура учителя как компонент педагогической культуры. Ведь надо не только

владеть содержанием материала, но и уметь донести его до сознания учащихся. Методическая подготовка – это то, чему учителя уделяют наибольшее внимание, даже в ущерб развитию других компонентов педагогической культуры, особенно в ущерб методологической культуре (кстати, большая часть учителей не понимает разницы между методикой и методологией).

Такую же позицию занимают и многие руководители школ, именуя в годовых и перспективных планах работу по повышению квалификации учителя методической работой. Между тем урок как главное звено образовательного процесса имеет трёхстороннюю структуру: дидактическую, логико-психологическую, методическую. Если первые две являются сферой науки, то последняя в большей степени – сфера педагогического искусства. Если ты учитель «от бога», то интуитивным путём дойдёшь до высот методического мастерства. Но «учителей от бога» мало. И значительная часть их в условиях массовости этой профессии работает на кустарно-ремесленном уровне. Для преодоления этого уровня учителю необходимо овладеть и дидактической, и логико-психологической структурами урока. А для этого руководителям школ надо трансформировать методическую работу в научно-методическую.

Методическая культура предполагает не только владение учителем структурой метода как совокупности приёмов, но и умение сочетать методы в различных образовательных технологиях. Характерной чертой процесса любой технологизации является его императивность, выражающаяся в более-менее жёсткой алгоритмизации применения методов. Однако в этой алгоритмизации, по нашему мнению, должен быть оставлен некоторый люфт, в рамках которого можно ввести в урок элементы импровизации, без которой невозможно педагогическое творчество и педагогическая культура в целом.

Политическая культура – неотъемлемый компонент педагогической культуры. Один из авторов этих строк, будучи членом Комитета по науке и образованию Верховного Совета РСФСР, в начале 90-х годов активно участвовал в разработке закона «Об образовании». Депутаты были полны иллюзий, надеясь на то, что школу можно отделить от политики. Они с энтузиазмом критиковали ленинское положе-

ние о том, что школа вне политики не существует. Практика деполитизации школы фактически свелась только к ликвидации в школе организационных структур коммунистической направленности (партийной, комсомольской, пионерской, октябрятской организаций). Однако политическая ориентация сохранилась в учебниках истории, литературы, обществознания. Только теперь она носит антикоммунистический характер. В целом, практика двух последних десятилетий показывает, что в этом вопросе Ленин был прав. Школа существует в сильно политизированном обществе, и отгородиться от политики невозможно.

Политическая культура принадлежит одновременно двум системам – системе политических отношений и системе культуры. Как составная часть системы политических отношений политическая культура выражает степень готовности индивидуального или коллективного субъекта к политическим действиям. Как составная часть культуры общества политическая культура раскрывает сущностные силы человека в процессе его политической деятельности. Она выступает как качественная характеристика политической деятельности. Политическую культуру следует рассматривать и как процесс развития личности, и как его результат. Здесь идёт сопряжение политической культуры с педагогической культурой. Политическая культура синтезирует в себе и политические знания, и политическое мышление, и убеждения, и действия. Эти компоненты являются ступенями, по которым идёт восхождение политической культуры от абстрактного к конкретному. Политическую культуру нельзя рассматривать только как субъективное явление, полностью игнорируя её онтологическую сторону. Характеризуя объективное состояние политического субъекта, политическая культура должна рассматриваться в единстве онтологического и гносеологического аспектов, как объективно-субъективное явление. Прогресс в сознании свободы находится в прямой зависимости от роста политической культуры людей. Работа над ростом политической культуры учащихся является важнейшим средством воспитания гражданственности. При формировании политической культуры необходимо оптимально сочетать такие противоречивые тенденции, как социализацию и индивидуализацию личности. Надо избегать одностороннего доминиро-

вания того или иного процесса во избежание либо конформизма, либо индивидуализма как результата воспитательного процесса.

Политическая культура чаще всего доминирует в культуре общества. На педагогическую культуру политическая культура оказывает влияние в основном через принципы господствующей в обществе идеологии. Для педагогической культуры наиболее приемлемой является политическая культура, характеризующаяся подлинной демократией и толерантностью.

Правовая культура. В рамках педагогической культуры в тесной связи с политической находится правовая культура. Она выражается не только в наличии определённого объёма правовых знаний, но и в умениях и навыках применения этих знаний на практике. Правовая культура предполагает сознательное отношение человека к своим правам и обязанностям, глубокое уважение к законам и нормам морали, потребность их точного соблюдения, непримиримость по отношению к правовому нигилизму и скептицизму. Правовая культура в значительной степени формируется на базе общей культуры. Вместе с тем она требует обязательного, целенаправленного, систематического правового воспитания.

Становление правовой культуры - процесс длительный и противоречивый. Эффективность её формирования достигается при наличии определённых условий, которыми являются комплексный подход, правовая направленность изучения общественных и вообще гуманитарных предметов, содействие трансформации общественно-правовых ценностей в личностные и включение их в структуру личности, включение молодёжи в деятельность, имеющую правовую направленность. Только реализация всей совокупности условий в деле формирования правовой культуры как компонента педагогической культуры позволит достичь положительных результатов.

Нравственно-этическая культура. Нравственно-этическая культура присутствует в снятом виде во всех культурах - составных частях педагогической культуры. Нравственность является естественным свойством здоровой человеческой личности, необходимым условием всякой общественной жизни. Нравственная регуляция поведения присуща каждому обществу,

каждому классу, социальному слою и даже самой маленькой группе. Такой высокий удельный вес нравственных норм в общественной жизни объясняется тем, что сущность морали, в конечном счете, сводится к подчинению (в разной его степени) интересов личности интересам общества.

Разработка проблем нравственного воспитания ведётся в основном по двум направлениям: философско-этическому и нравственно-педагогическому. Этика до сих пор (со времён Платона до наших дней) развивалась в рамках философии.

Для успешного решения проблем нравственного воспитания эти два направления должны сближаться между собой, так как разобщённость этики и педагогики приводит к отрыву первой от решения практических задач, а второй к отрыву практических рекомендаций от философско-теоретической базы.

В отличие от права, социальная регуляция которого основывается на государственном принуждении, мораль основывается на убеждении и добровольном следовании привычкам, традициям, регулирующим воздействие общественного мнения.

Специфическими понятиями морального сознания являются добро и зло, долг, совесть, честь, достоинство и так далее. У человека должны быть сформированы нравственные принципы и выработана привычка нравственного поведения.

В рамках педагогической культуры все виды воспитания (в том числе правовое и нравственно-этическое) тесно связаны между собой. Эта взаимосвязь хорошо выражена у К. Маркса: «Право никогда не может быть выше, чем экономический строй и обусловленное им культурное развитие общества» [6, с. 19].

Сложность нынешней ситуации в сфере нравственно-этического воспитания состоит в том, что в условиях становления частной собственности мораль, как средство обеспечения общего блага оказывается оттеснённой на второй план. На авансцену выступают частные интересы, находящиеся, как правило, в явном противоречии с моралью. Однако и в этих условиях процесс воспитания не может не опираться на некоторые общие интересы: на осознание необходимости поддержания экономиче-

ских связей, обеспечения целостности общества, его развития, безопасности, сохранения верности долгу, честности и так далее. Хотя надо признать, что на базе частнособственных интересов из двух действующих в этической сфере противоположных тенденций - положительной и отрицательной - последняя часто доминирует, превращая мораль в фигурный листок эгоистической практики и всех её производных: эксплуатации, лжи, насилия и так далее. Господствующими в частнособственном обществе остаются частные интересы, а не нравственные принципы и их основа - общественные интересы. Это делает задачи формирования нравственно-этической культуры для современной педагогики особенно сложными. Возможность нарушения моральных норм заключалась всегда в несовпадении в сфере морали теории и практики. Личные интересы, присущие индивиду, даже во времена господства коллективистской морали часто и неизбежно приходили в противоречие с общественными интересами. В нынешней обстановке индивидуализм стал господствующим в сфере идеологии. И первый удар он наносит, прежде всего, морали. Попытка же заменить светско-коллективистскую мораль религиозной успеха не имеет, и иметь, на наш взгляд, не будет в силу следующих причин:

- сфера действия религиозной морали сильно ограничена, так как она опирается на очень узкий слой общечеловеческих ценностей;
- она совершенно абстрагируется от классовых принципов, которые в нравственно-этической сфере, как и в других сферах, играют всё же огромную роль.

Сейчас с общечеловеческими ценностями происходит та же самая история, что в прошлом и с классовыми - они абсолютизируются. На наш взгляд, необходимо и общечеловеческие, и классовые ценности разумно сочетать. В противном случае мы утратим научный подход к теории и практике нравственно-этического воспитания. Важным фактором формирования нравственно-этической культуры как составной части педагогической культуры является фрустрационная толерантность (то есть эмоциональная устойчивость учителя).

Эстетическая культура. Эстетическая культура является составной частью педагогической культуры. «Эстетика - это философская наука о прекрасном в действительности и искусстве, об

особенностях познания и преобразования мира по законам красоты» [11, С. 5], об общих закономерностях искусства, художественного творчества и эстетического воспитания человека». Эстетика изучает различные закономерности взаимодействия человека с действительностью. Причем каждый человек вырабатывает к миру свое собственное неповторимое отношение, оказывающее влияние на все сферы жизни и деятельности людей. В отличие от нравственных отношений, изучаемых этикой и охватывающих лишь сферу взаимных отношений людей, эстетические отношения людей к действительности являются всеобъемлющими. В них, как в капле воды, отражается чувственно-эмоциональный опыт человечества. Эстетическое отношение человека к действительности - это процесс не только познания мира, но и преобразования его в соответствии с эстетическим идеалом, который носит исторический, постоянно развивающийся характер.

Образное воплощение эстетических категорий находит место в искусстве. Развитие искусства породило категорию «художественного», отражающую результаты специфической образной формы эстетического познания.

Эстетизация со временем должна охватить все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и интеллектуальной. Научное мировоззрение немислимо без системы эстетических представлений, способствующих гармонизации мира.

В практике работы по формированию эстетической культуры учителю необходимо опираться на такие эстетические категории, как «эстетический вкус», «эстетическое воображение», «эстетическое восприятие», «эстетическая эмоция», «эстетическое чувство», «эстетическое переживание», «эстетические взгляды и убеждения», «эстетический идеал». Формируемая у молодёжи эстетическая культура имеет направленность на преобразование мира в соответствии с требованиями социально-эстетического идеала, и носителем этой культуры должен быть в первую очередь учитель.

Речевая культура. В тесной связи с эстетической находится речевая культура. Учитель должен говорить четко, грамотно, расставлять правильно ударения в словах. В речи не должно быть лишних слов и оборотов речи, которые при частом употреблении приобретают характер слов-паразитов (например, «так сказать»,

«как бы» и так далее). Необходимо помнить, что ничто так не свидетельствует об общей культуре и духовном облике человека, как его речь.

Психологическая и социально-психологическая культура. Психологическая и социально-психологическая культура является, на наш взгляд, одной из составных частей педагогической культуры, причем такой, которая в гораздо большей мере, чем другие, обеспечивает её действенный аспект. Личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию немислим без учёта темперамента, левополушарности или правополушарности ребёнка, других особенностей его психики.

Социальная психология - отрасль психологической науки, которая изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные включенностью их в социальные группы, а также психологические особенности самих этих групп. Малые группы служат промежуточным звеном в системе «личность - общество». Социальная психология все в большей степени начинает рассматривать их в качестве такой социальной среды, которая обуславливает поведение отдельного человека. В то же время малая группа является ячейкой, моделирующей в себе основные факторы господствующих в обществе отношений. Отношения между людьми не могут регулироваться только двухсторонними связями. В малых коллективах, объединяющих людей на основе совместной деятельности, эти отношения опосредуются коллективными ценностями, целями, а также содержанием деятельности этого коллектива.

Социальная психология тесно связана с другими общественными науками: философией, педагогикой, социологией, экономическими науками и так далее. Социально-психологическая культура требует правильного понимания взаимодействия таких противоборствующих начал, как бессознательное (инстинкты) и сознание, как проявление биологической и социальной сущности человека.

В процессе формирования психологической и социально-психологической культуры как составного компонента педагогической культуры учителю необходимо овладеть методами исследовательской деятельности.

Исследовательская культура. Одна из важ-

нейших задач школы - работа с одарёнными детьми. В будущем именно они станут основным фактором развития науки, техники и передовых технологий. Широкий размах в школах приобрела научно-исследовательская деятельность учащихся. В конференциях НОУ на муниципальных уровнях участвуют сотни ребят.

Но для того чтобы учитель мог успешно руководить этой работой, он должен сам владеть умениями и навыками научно-исследовательской деятельности. Учитель должен владеть или, по крайней мере, быть знаком с такими теоретическими методами в опытно-экспериментальной работе, как историко-генетический метод, моделирование, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, типологизация, абстрагирование, ассоциация, аналогия, интегрирование, систематизация, методы констатирующего и формирующего эксперимента, качественный анализ данных и их количественная обработка методами математической статистики, а также с такими эмпирическими методами, как изучение опыта, близкого к теме эксперимента, по научным источникам: наблюдение (включённое и невключённое, открытое и скрытое, полевое и лабораторное), опрос, тестирование, интервьюирование, анкетирование, рейтинг, хронометраж, рефлексивно-ролевые игры и так далее.

Очень важно для учителя самому владеть и научить детей правильно оформлять результаты своей исследовательской работы: определять актуальность проблемы, выявлять её противоречия, определять цель, объект, предмет, задачи, формулировать неаксиоматическую гипотезу, положения, выносимые на защиту, определять новизну, теоретическую и практическую значимость исследования. Если учитель в качестве научного руководителя поможет ученикам овладеть этими требованиями к оформлению результатов научного исследования, то в будущем, обучаясь в ВУЗах, они будут испытывать гораздо меньше трудностей при работе над курсовыми, дипломными, магистерскими исследованиями.

Артистическая выразительность. Любой урок, а особенно по гуманитарным предметам, - это маленький спектакль. Ведь для того, чтобы знания превратились в убеждения, учитель должен влиять не только на рациональную, но

и на эмоциональную сферу ученика.

Не секрет, что знающий человек не всегда может быть интересным лектором. Возьмём для примера двух знаменитых историков XIX века: Соловьёва и Грановского. Соловьёв был выдающимся учёным, но малоинтересным лектором. Напротив, Грановский крупным учёным не был, но его лекции по средневековой истории (истории средних веков) стали крупным общественным явлением. На его лекции собиралась вся интеллигенция столицы.

Для овладения элементами драматического искусства учителю необходимо иметь не только грамотную речь, но и владеть приёмами ораторского мастерства, быть знакомым с системой Станиславского, владеть мимикой, умело применять жесты. И даже поза и внешний вид должны быть выразительными.

Функции, критерии, диагностические признаки и уровни педагогической культуры. Мы рассмотрим основные компоненты педагогической культуры, диалектически взаимодействующие между собой. Каковы же функции педагогической культуры?

На наш взгляд, это, прежде всего, функция выявления (эксплицирования) наиболее общих идей, представлений, категорий, отражающих педагогический процесс, то есть выявляющих педагогические универсалии.

Далее, по нашему мнению, идут:

– онтологическая функция, утверждающая объективность педагогического процесса;

– гносеологическая (теоретико-познавательная) функция;

– мировоззренческая функция;

– аксиологическая функция, определяющая систему педагогических ценностей;

– функция рационализации, то есть перевода в логическую, понятную форму, а также систематизации, теоретического выражения результатов социального опыта людей (причём в рамках этой функции важное значение имеет разработка обобщённых педагогических понятий);

– критическая функция (препятствующая догматизации мышления);

– образовательная функция;

– воспитательная функция;

– прогностическая функция;

– праксиологическая (деятельностная) функция;

– функция осмысления и решения глобальных образовательно-воспитательных проблем;

– функция согласования, интеграции всех форм педагогического опыта, целостного осмысления его методологических функций.

Критериями педагогической культуры являются:

– компетентность;

– умение слушать и в то же время слышать другого человека;

– способность подходить к делу рационально и не отдаваться во власть эмоций;

– толерантность (терпимость к чужому мнению);

– научно-теоретическая обоснованность педагогических взглядов;

– соответствие целевых установок и действий взглядам и убеждениям.

Диагностическими признаками педагогической культуры являются:

– широта педагогических знаний;

– объём педагогических знаний;

– глубина педагогических знаний;

– структура педагогических знаний;

– наличие научно-педагогического лексикона;

– философская, философско-педагогическая и рефлексивно-методологическая подготовленность;

– политическая подготовка;

– правовая воспитанность;

– социально-нравственная линия поведения во всех жизненных ситуациях;

– эстетическая воспитанность;

– речевая культура;

– психологическая и социально-психологическая подготовка;

– мотивированное и логически объяснимое стремление к общественной деятельности.

В ходе диагностики баллы выставлялись нами учителям за каждый из перечисленных компонентов педагогической культуры по пятибалльной системе, затем выводилось среднее арифметическое число.

На основе предлагаемой нами диагностической программы мы выделяем пять уровней педагогической культуры: очень низкий, низкий, средний, высокий, высший.

Реализация задачи формирования педагогической культуры учителей муниципального общеобразовательного учреждения средней

общеобразовательной школы № 1 Копейского городского округа. Практика показывает, что большинство учителей, в том числе и имеющих высшую квалификационную категорию, не обладают в должном объёме педагогической культурой. В МОУ СОШ № 1 Копейского городского округа 50 учителей, в том числе 25 имели в 2005 году и имеют сейчас высшую квалификационную категорию. Из них с позиций установленных нами критериев и выявленных диагностических признаков (расчёт производился по пятибалльной системе) в 2005 году низкий уровень педагогической культуры имел 1 человек, средний - 31 человек, высокий - 14 человек, высший - 4 человека.

Курсовая подготовка, которая проводится один раз в пять лет, не затрагивает все аспекты педагогической культуры. Данной проблемой руководство школ должно заниматься постоянно. В школах различные условия для работы. В школе № 1 Копейского городского округа условия трудные. Здание построено в 1975 году по проекту 1965 года, когда наполняемость классов была гораздо более 25 человек. С введением наполняемости классов в 25 человек школьное здание стало тесным, даже при двухсменных занятиях. Двухсменные занятия не дают возможности в течение рабочей недели проводить полноценную научно-методическую работу с педагогическим коллективом, поэтому основные направления работы по формированию педагогической культуры переносятся на каникулярное время. Однако когда в связи с демографическим спадом появилась возможность односменной работы, мы использовали её для интенсивной научно-методической работы.

Основной её формой являются занятия научно-педагогического семинара. Для проведения этих занятий привлекаются как учёные, так и опытные методисты. Занятия строятся следующим образом: сначала в порядке лекции с элементами эвристической беседы идёт изложение теоретических вопросов. При этом затрагиваются все уровни методологической иерархии: философско-мировоззренческий, общетеоретический, частно-теоретический и эмпирический. Особое внимание уделяется праксиологическому аспекту всех методологических уровней. Конечно, учителей больше всего интересуют вопросы методики и образователь-

ных технологий. Но руководители семинара ориентируют учителей на то, чтобы в их практической работе прослеживалось владение всеми уровнями методологии. После этого один из опытных учителей проводит открытый урок с учащимися (урок планируется заранее), и на этом уроке реализуются те принципы, о которых шла речь в теоретической части занятия. Далее учитель делает самоанализ урока и проходит его обсуждение. В заключение занятия принимаются рекомендации по рассмотренной теме.

Другой формой проведения занятий стали мастер-классы. При проведении такого занятия со всем составом педагогического коллектива акцент делается на реализацию общедидактических принципов в образовательном процессе.

Наряду с занятиями педагогического семинара для всего коллектива, занятия проводятся и попредметно, в рамках предметно-методических объединений. При этом в школе был проведён следующий эксперимент: для учителей русского языка и литературы и для учителей математики была создана кафедральная система (руководителям кафедр за их работу шла доплата).

Особенностями этой системы является:

1. Учителя приобщаются к научно-методической работе.

2. Руководители кафедр наделяются не только методическими, но и административными функциями.

Двухлетняя работа кафедр дала положительные результаты. Распространить эту систему на все учебные предметы не даёт возможности малый размер надтарифного фонда и немногочисленность учителей других предметов, которые работают в рамках городских предметно-методических объединений, хотя работа городских объединений идёт от случая к случаю.

На успешность работы по формированию педагогической культуры учителя большое влияние оказывает концентрация усилий и целенаправленность деятельности вокруг основных стратегических направлений работы школы. В школе № 1 таких направлений три:

1. Формирование обществоведческой культуры учащихся средствами гуманитарного образования (ответственный - директор школы

А. С. Бароненко).

2. Углубленное изучение английского языка через посредство адаптации иностранных учебников к условиям российской школы (в настоящее время идёт адаптация оксфордских учебников по английскому языку) (ответственная - учитель высшей квалификационной категории Т. Л. Могилко).

3. Генерализация информационно-рефлексивного процесса, то есть распространение его на все предметы школьного учебного плана (ответственная - заместитель директора школы по информатизации О. А. Рубцова).

Обращаем внимание читателей на то, что в пункте третьем мы сделали указание не на информационно-коммуникационный, а на информационно-рефлексивный процесс. Это очень важный момент, так как информационно-коммуникационные технологии сначала способствуют интеллектуальному развитию учащихся, но наступает такой момент, когда они начинают задерживать развитие творческого мышления учащихся. Причиной этого является жёсткая алгоритмизация процесса. Нам надо не упустить этот момент, но для этого необходимо процесс информатизации сделать информационно-рефлексивным. Это значит, что надо научить детей отбирать в Интернете оптимальное количество необходимой информации и, что самое главное, надо научить их рефлексировать, то есть осмысливать эту информацию. Необходимо приучать детей ко всем уровням рефлексии: частно-научному, общенаучному, философско-мировоззренческому.

Важной заботой руководства школ сейчас является подготовка к введению государственных образовательных стандартов нового поколения. На занятиях педагогического семинара даётся характеристика этих стандартов и, что самое главное, вскрываются заложенные в них противоречия, прежде всего между сохранением принципа фундаментальности знаний и в то же время внедрением компетентностной парадигмы, характеризующейся утилитарно-прагматическим подходом. Диалектический синтез этих противоречивых начал является сложным процессом, и учитель должен быть к нему подготовлен.

С этой проблемой тесно связана и другая проблема - проблема единого государственного экзамена. Все те сложности, которые испытывает школа, связаны с тем, что тестовый прин-

цип ЕГЭ взят из западной, прежде всего американской школы. Но российская и американская школы развивались в рамках различных образовательных культур. Российская школа - в рамках академической, американская - в рамках утилитарно-прагматической культуры. Ориентация на формирование у учащихся компетенций приводит к тому, что учебный процесс традиционно идёт в рамках одной образовательной культуры, а принципы итоговой аттестации берутся из другой образовательной культуры. Выяснив сущность этого противоречия, учителя стали стремиться разрабатывать такие технологии, при которых подготовка к ЕГЭ наносила бы меньший вред системному характеру знаний учащихся. Эти технологии апробируются в учебном процессе, сопоставляются между собой, вырабатываются рекомендации для всех учителей школы.

В экспериментальной работе школы, прежде всего при реализации первого направления (формирования обществоведческой культуры учащихся средствами гуманитарного образования), учителями гуманитарных предметов уделяется большое внимание проблеме сочетания традиций и новаций в образовательном процессе. Когда мы говорим о внедрении чего-то нового, а тем более принципиально нового в образовательный процесс, то мы должны давать себе отчёт в том, что любое утверждение чего-то нового есть в то же время отрицание чего-то предыдущего, и надо чётко определиться с тем, что надо, а что не надо отрицать. Необходимо помнить, что основой культуры являются традиции и любая инновация должна совершенствовать эту традицию или, рождая новую традицию, удерживать всё то положительное, что есть в отрицаемой. Не должно быть «зряшного» отрицания, без удержания всего того положительного, что было в накопленном опыте. Поэтому на уроках истории и обществознания мы стараемся не просто отбросить марксизм в сторону, а методом проблемного обучения дать его научный анализ, чётко определиться с тем, что подтвердилось, а что не подтвердилось историей, в какой мере компоненты марксистской традиции могут быть использованы в качестве методологической основы научного анализа социальных процессов.

Кроме того, учителя литературы школы № 1 Копейского городского округа не признают «голового» отрицания тех произведений со-

ветской литературы, которые помогали формировать чувство патриотизма в сознании молодёжи. Из учебной программы выброшен роман Н. Островского «Как закалялась сталь». Новый господствующий в стране класс не принимает революции, хотя слова Островского «Самое дорогое у человека - это жизнь, и надо прожить её так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы, чтобы не жёг позор за подленькое и мелочное прошлое...» не мешало бы усвоить нашей молодёжи. Если ненависть к революции определённых слоёв населения как-то ещё можно объяснить, то совершенно непонятно, кому и чем помешал роман А. Фадеева «Молодая гвардия»? Чем угрожает новым «хозяевам жизни» горсть комсомольцев, поднявшихся за честь страны? Мы считаем, что надо знакомить учащихся с этими произведениями.

Очень важным условием формирования и вместе с тем признаком наличия педагогической культуры является владение учителем межпредметными связями как на теоретико-методологическом, так и на методико-технологическом уровнях. Руководство школы стремится к тому, чтобы эти связи осуществлялись учителем не формально. Учителя школы № 1 руководствуются, прежде всего, теоретико-методологическим положением о том, что развитие всех изучаемых явлений идёт через последовательную цепь диалектических отрицаний. При этом на ступени первого отрицания увеличивается неравномерность развития, так как развитие на пути движения к первому отрицанию идёт не фронтально, а равномерно. Оно идёт односторонне в рамках суженой структуры за счёт ведущих элементов. На ступени же отрицания отрицания происходит выравнивание всех элементов структуры и восстановление равномерности и всесторонности движения. Этот онтологический фактор односторонности развития на пути к первому отрицанию может закрепиться в сознании учащегося и стать фактором гносеологическим. Убереечь от этого могут только межпредметные связи, которые ориентируют ученика на всестороннее восприятие изучаемого явления.

Только после того как учителя усвоили эти методологические положения, планирование и реализация межпредметных связей стали идти

осознанно, не формально, с глубоким пониманием сущности процесса.

В 2010 году мы вновь по пятибалльной системе в соответствии с критериями и диагностическими признаками произвели анализ уровня сформированности педагогической культуры среди учителей МОУ СОШ №1 и получили следующее: общий суммарный средний балл для учителей с высшим уровнем педагогической культуры - 4,7; для учителей с высоким уровнем - 4,2; для учителей со средним уровнем - 3,3; учитель с низким уровнем педагогической культуры - 2,6 балла. Эти оценки были даны руководством школы (директором и заместителями), и они отражают реальную ситуацию, хотя с некоторой долей погрешности. К сожалению, вся педагогика держится на косвенных показателях, и динамические закономерности уступают место статистическим. Во всех случаях при попытке отразить с помощью количественных показателей качественную сторону явлений такие погрешности и некоторый субъективизм возможны. По нашему мнению, в данном случае погрешность может составлять не более 10 %.

В итоге низкий уровень имел 1 человек, средний уровень - 19 человек, высокий уровень - 21 человек, высший уровень - 9 человек. Численный состав учителей остался таким же, хотя имели место выход педагогов на пенсию и приём вместо них новых учителей. При подсчётах мы взяли цифру 50 без учёта двух вновь принятых воспитателей ГПД.

Общее количество учителей, имеющих высший уровень педагогической культуры, увеличилось на 5 человек, высокий - на 7 человек, средний уровень снизился на 12 человек, низкий остался неизменным.

Таким образом, практика формирования педагогической культуры учителей в условиях общеобразовательного учреждения возможна и будет успешно реализована, если данная работа будет проводиться в системе и если в неё будет вовлечён весь педагогический коллектив.

#### Литература

1. Беленький, Г. И. Приобщение к искусству слова [Текст] : (раздумья о преподавании литературы в школе) / Г. И. Беленький. - М. : Просвещение, 1990. - 192 с.

2. Блюмкин, В. А. Нравственное воспитание [Текст] : философско-эстетические основы / В. А. Блюмкин, Г. Н. Гумницкий, Т. В. Цырлина. - Воронеж : изд-во Воронеж. ун-та, 1990. - 142 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М. : Педагогика, 1977. - 304 с.
4. Львов, М. Р. Структура взаимосвязей дидактики и частных методик [Текст] / М. Р. Львов // Советская педагогика. - 1985. - № 11. - С. 16-20.
5. Максимова, В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения [Текст] : книга для учителя / В. Н. Максимова. - М. : Просвещение, 1984. - 143 с.
6. Маркс, К. Критика Готской программы. Сочинения. В 30 т. Т. 19. - изд. 2-е [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М. : Госполитиздат, 1961. - С. 9-32.
7. Митина, Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога [Текст] / Л. М. Митина. - М. : Сентябрь, 1999. - 190 с.
8. Сластёнин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В. А. Сластёнин // Управление современной школой. Завуч. - 2009. - № 6. - С. 79-94.
9. Степанов, П. В. Личность среди других понятий о человеке [Текст] / П. В. Степанов // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. - Центр «Педагогический поиск», 2005. - № 4. - С. 141-144.
10. Фёдорова, С. Н. Профессиональная культура педагога [Текст] / С. Н. Фёдорова // Педагогика. - 2006. - № 2. - С. 65-70.
11. Эстетическая культура и эстетическое воспитание [Текст] : книга для учителя / сост. Г. С. Лабковская. - М. : Просвещение, 1983. - 304 с.

ББК 74.202.4

К 36

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В СОДЕРЖАНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кулькова Ж. Г.

*Аннотация.* Автором статьи предложен современный подход к организации комплексного изучения детей с отклонениями в развитии как основа профессиональной деятельности педагогов специального (коррекционного) образования. Описана технология такого изучения ребенка в условиях психолого-медико-педагогических консультаций. Уточнено содержание дополнительного профессионального образования педагогов С(К)ОУ, обеспечивающих лично ориентированное образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

*The author of article offers the modern approach to the organization of complex studying of children with deviations in development as a basis of professional work of teachers of special (correctional) educational institutions. The technology of such learning of the child in the conditions of psychological, medical and pedagogical consultations is described. The maintenance of additional vocational training of teachers of special (correctional) educational institutions, providing the personally-oriented education of children with the limited possibilities of health is specified.*

**Ключевые слова:** комплексное изучение, дети с отклонениями в развитии, технология комплексного изучения ребенка.

*Complex learning, children with deviations in development, technology of complex learning of the child.*

Современные требования к качеству специального (коррекционного) образования, предъявляемые обществом, возможно реализовать в условиях обеспеченности высококвалифицированными кадрами. В связи с этим в системе дополнительного профессионального образования ведущее место занимает обеспечение готовности педагогов специального (коррекционного) образования к организации лично

ориентированной системы образования особого ребенка. Выстроить систему лично ориентированного образования представляется возможным лишь при условии владения педагогами методологическими основами комплексного изучения детей с нарушениями в развитии.

В современных условиях понятие образования тесно связано с такими категориями, как здоровье психическое, моральное и физическое, психологическая безопасность, возможность самореализации, уважение и гарантия защиты прав несовершеннолетних. Модернизация российской системы образования диктуют настоятельную необходимость в дальнейшем развитии системы комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребенка на всех этапах детства, отрочества и юности. Забота о реализации прав детей на полноценное и свободное развитие становится сегодня неотъемлемой целью деятельности каждого образовательного учреждения и образовательной системы в целом. Само психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение представляет собой ответ науки и практики на требования общества гарантировать помощь и поддержку любому ребенку, оказавшемуся в ситуации, создающей угрозу его развитию и здоровью.

Согласно основным положениям действующего законодательства, предметом деятельности специалистов системы комплексного сопровождения детей (несмотря на то, что в документах понятие «комплексное сопровождение» практически не рассматривается) являются:

– предупреждение возникновения острых, деструктивных проблем развития ребенка в образовательном процессе;

– влияние на формирование гуманных, гуманистических, субъект-субъектных отношений в образовательных учреждениях всех видов и

типов, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов;

– помощь ребенку в своевременном и эффективном решении проблем развития (проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, учебные затруднения, проблемы социально-эмоционального и личностного характера и т. д.).

В числе проблем, требующих безотлагательного решения:

– совершенствование методического аппарата обследования детей, разработка комплекса мероприятий и методик интегративного характера, направленных на диагностику и прогноз отклоняющегося развития детей групп риска, как школьного, так и дошкольного возрастов;

– создание материалов и пособий для диагностического и коррекционного процессов сопровождения детей различного возраста, ориентированных на практическое использование;

– разработка соответствующих технических средств и их внедрение для объективизации отдельных показателей комплексного обследования.

В качестве основной задачи необходимо признать разработку четких критериев для определения адекватных форм коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социализации и развития в оптимальных для каждого нуждающегося ребенка социально-психолого-педагогических условиях.

В этой связи в систему курсовой подготовки специалистов С(К)ОУ внесены проблемы: «Организация диагностического изучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья», «Диагностическое сопровождение специального (коррекционного) образования». Слушателям предоставляется возможность изучить работу ПМПК, содержание сопровождающих процесс комплексного обследования ребенка основных документов (протоколов, медицинских и психолого-педагогических заключений по результатам обследования ребенка).

Существенной проблемой организации и осуществления комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей и подростков является неточность, поверхностность и рассогласованность терминов и понятий, используемых в современной специальной (коррекционной) педагогике. Олигофренопеда-

гогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, лечебная педагогика дают определения отдельных нарушений, аномалий развития в раннем и детском возрасте, этиологию и методы их коррекции, компенсации.

Однако такие часто употребляемые понятия как диагноз, заключение, рекомендации, образовательный маршрут, не имеют четких определений. Наименования категории детей, которые являются пользователями специальных образовательных услуг, различны: аномальные дети, дети с нарушениями развития, дети с отклонениями в развитии, дети с особыми образовательными потребностями, дети, нуждающиеся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, дети с ограниченными возможностями здоровья. В различных источниках – в научно-методической литературе и даже в отдельных нормативно-правовых документах, встречается и «медико-педагогическая и психолого-педагогическая комиссия», и «медико-психолого-педагогическая консультация», и «психолого-медико-педагогическая комиссия» и прочие.

Мы остановимся на том, что соответствии со ст.50 Закона РФ «Об образовании» комплексное психолого-медико-педагогическое обследование детей осуществляется в условиях психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). Закон гласит, дети с ограниченными возможностями здоровья направляются в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы), обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество, органами управления образованием только с согласия родителей (законных представителей) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии, положение о которой утверждается уполномоченным Правительством РФ федеральным органом исполнительной власти. Организационно-правовая форма, особенности деятельности ПМПК определяются федеральным законодательством.

В условиях современного отечественного образования недостаточно четко организовано комплектование специальных (коррекционных) учреждений, классов и групп, механизмы и условия, регулирующие деятельность ПМПК и ПМП-консилиумов образовательных учреждений. Осложняет работу ПМПК недостаточно

эффективно выстроенное взаимодействие учреждений образования, здравоохранения и социальных отношений, отсутствие координации между ними в вопросах раннего выявления и своевременной помощи детям-инвалидам, детям с нарушениями в развитии, детям с ограниченными возможностями здоровья.

Каковы же методологические основы комплексного изучения детей с нарушениями в развитии?

Первым (в историческом аспекте) и методологически наиболее важным среди условий организации и осуществления комплексной (интегративной) диагностики следует считать предложенную Л. С. Выготским в начале 30-х годов систему анализа развития и распада психических функций, а также его представления о первичных и вторичных нарушениях психического развития. Эта система и представления о первичных и вторичных нарушениях психических функций могут служить основными теоретическими предпосылками структурного анализа дефекта, поскольку позволяют определенным образом классифицировать и осмысливать обнаруживаемую при первоначальном обследовании ребенка феноменологию. Выявление первичных, вторичных, третичных и других нарушений в их специфическом соотношении теоретически должно давать картину, характерную для той или иной категории отклоняющегося (нарушенного) развития у детей дошкольного и школьного возраста. К настоящему времени специальной психологией и коррекционной педагогикой накоплен достаточно обширный фактический материал для построения таких специфических, своеобразных психолого-педагогических структур (характеристик, моделей) нарушенного (отклоняющегося) развития.

Вторым условием развития психолого-медико-педагогической диагностики можно считать представление Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития, о роли помощи со стороны взрослого в достижении ребенком более высоких результатов, чем он первоначально показывает в попытках самостоятельного выполнения тех или иных заданий. Это учение Л. С. Выготского нашло свое методическое воплощение в разработке осно-

вополагающих положений обучающего эксперимента.

Третьим условием развития теоретических основ диагностики нарушенного развития являются общетеоретические представления В. И. Лубовского и фактические данные об общих и специфических закономерностях отклоняющегося (нарушенного) развития в детском возрасте.

Четвертым условием, основанием, обеспечивающим возможности развития психолого-педагогической дифференциальной диагностики, являются обширные психолого-педагогические знания о детях разных категорий нарушенного (отклоняющегося) развития. Ряд общих закономерностей, характерных для всех категорий аномального развития в детском возрасте, установлен и определен. Это, в первую очередь, - недостаточность словесного опосредования (нарушение вербализации); снижение скорости приема и переработки информации; трудности кодирования; замедление формирования понятий; недостаточное развитие способностей к переносу сформированных навыков, умений, знаний в другие условия (В. И. Лубовский).

Пятым условием дифференциальной диагностики является учет трех критериев во время проведения диагностического обследования (Н. Я. Семаго). Основными критериями, определяющими образовательный маршрут ребенка, возможности успешного освоения им школьного (дошкольного) компонента в рамках того или иного типа образовательного учреждения являются:

1. Адекватность поведения ребенка в процессе обследования.

2. Критичность по отношению к результатам собственной деятельности, успешность решения диагностических задач.

3. Обучаемости ребенка – степени успешности и эффективности усвоения образовательных программ как основной педагогический критерий.

Шестым условием является реализация современных технологий психолого-медико-педагогического обследования и консультирования.

В России конца XIX - первой половины XX века такие представители педагогики и меди-

цины, как К. Д. Ушинский, В. П. Кащенко, В. М. Бехтерев, В. Г. Россолимо, Л. С. Выготский и другие, научно обосновали целостный подход к ребенку. Педология как наука о «целостном» ребенке разрабатывала прогрессивные положения не просто о воспитании и обучении, не просто о лечении и оздоровлении, но о прогнозе развития конкретного ребенка с индивидуальной конституционально-генетической структурой и динамикой личности в конкретных социальных условиях.

Закрепление и развитие в трудах Л. С. Выготского понятий, отражающих целостные значимые «единицы» развития ребенка, до сих пор до конца не осознаны ни учеными, ни практиками. Наиболее широко используется, в том числе и членами ПМПК, понятие «зона ближайшего развития». Менее осмыслено и разработано такое важнейшее понятие, как «социальная ситуация развития», которое ранее обозначалось Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, Г. В. Мурашевым термином «социальный профиль».

После Постановления ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» наука о детстве, в частности «трудном детстве», была отброшена назад, а практика пошла по пути механического совмещения медицинского и педагогического подходов к детям с отклонениями в развитии, с привлечением, в наиболее тяжелых случаях, ведомств правового и социального обеспечения населения. Совместная работа специалистов разных профилей и ведомств взаимно обогащала каждого из них и не могла не способствовать взаимопроникновению в предмет смежной науки. Согласно нормативно-правовым требованиям, заключение ПМПК должно соответствовать инструкциям по отбору детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения. В инструкциях же дается перечень клинических диагнозов. Клинический диагноз как заключение ПМПК имеет смысл только в том случае, когда за ним стоит соответствующая психолого-педагогическая и медико-социальная технология развития ребенка.

В. И. Лубовский, возглавлявший в 80-е годы НИИ дефектологии АПН СССР, стал одним из инициаторов создания сети психолого-медико-педагогических консультаций. В основе идеи создания сети ПМПК была необходимость гуманизации подхода к детям с отклонениями в

развитии. Речь шла именно о консультировании при добровольном обращении родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии. Подчеркивалась необходимость рекомендательного характера персональных и коллегиальных заключений и выводов специалистов ПМПК. Такой подход противопоставлялся «комиссионному» освидетельствованию ребенка с неизбежной довлеющей ролью диагноза - «ярлыка», невозможностью своевременной корректировки или снятия этого диагноза. Было обращено внимание и на жесткий, недостаточно дифференцированный характер выводов, следующих из диагноза. Процессы, происходившие в системе специального (коррекционного) дошкольного и школьного образования с середины 70-х годов, привели к рождению в начале 90-х годов центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМС-центров). Центры стали выполнять консультативные функции при работе с детьми с отклонениями в развитии и их родителями. Эти учреждения заполнили нишу по коррекционно-диагностической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии.

Изучение нервно-психического статуса детей и подростков в условиях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) является первым, основополагающим, начальным этапом комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в образовательных учреждениях. Ведущими принципами организации обследования детей и подростков на ПМПК являются:

- своевременность диагностики (приоритетность ранней диагностики);
- адекватность процедуры исследования (использование в работе адаптированных, стандартизированных, валидных методик);
- комплексность (учет медицинских, психологических, педагогических, социальных аспектов диагностики развития, выявляемых специалистами соответствующих профилей). Всесторонняя диагностика развития ребенка осуществляется специалистами разных профилей в рамках их профессиональных задач и компетенции;
- акцентирование внимания на динамических аспектах диагностики (анализ анамнестических и катamnестических данных, «срезовые»

или лонгитюдные исследования и наблюдения за развитием ребенка на разных возрастных этапах);

– целостный подход к ребенку. Он заключается в понимании закономерностей развития и создании необходимых условий для адаптации и максимальной самореализации личности ребенка в социуме.

Процедура обследования ребенка на ПМПК имеет особенности, отличающие ее от процедур независимых консультативных приемов детей отдельными специалистами (врачами, психологами, педагогами). Обследование ребенка на ПМПК представляет собой качественно своеобразную технологию. ПМПК работает как единая «команда» специалистов, коллегиально планирующих обследование ребенка и формулирующих коллегиальное заключение. Такой подход требует совмещения принципа деятельности независимых высокопрофессиональных экспертов с умением принимать единое согласованное решение.

В соответствии с этим можно сформулировать и ряд положений, лежащих в основе комплексного (интегративного) подхода в психолого-медико-педагогической диагностике:

– построение гипотезы комплексного обследования на основе целостного представления о ребенке, с привлечением знаний специалистов разнообразных отраслей психологии, педиатрии, детской психиатрии, медицинской генетики, педагогики, в том числе специальной (коррекционной) педагогики;

– использование в полной степени алгоритма изменения диагностической гипотезы с учетом трех основополагающих критериев деятельности ребенка: обучаемости, адекватности, критичности;

– использование методического аппарата, адекватного целям и гипотезе обследования, с учетом процедурных особенностей, позволяющих получать многофакторную (многофункциональную) информацию за счет технологии предъявления;

– анализ получаемых данных с применением технологий интегративной оценки результатов, дающий максимальную информацию не только о специфике развития и формирования различных функций и систем на феноменологическом уровне, но и позволяющего выявить комплекс и иерархию причин, приводящих к данному варианту развития;

– психолого-педагогическая квалификация уровня актуального развития ребенка с выходом на тип и структуру развития, постановка предполагаемого диагноза.

Технология организации обследования ребенка на ПМПК требует одновременного участия всех специалистов в форме супервизорства. Все специалисты являются наблюдателями последовательных этапов обследования ребенка каждым из «запланированных» специалистов (за зеркалом Гезелла, при использовании других технических средств). Такая технология дает возможность экономии времени и повышения качества обследования.

Включение в систему повышения квалификации педагогов специального (коррекционного) образования методологических основ комплексного изучения детей с нарушениями в развитии позволяет обеспечить не только повышение уровня их профессиональной компетентности, но и качества специального (коррекционного) образования, основанного на использовании результатов комплексного изучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

#### Литература

- 1.Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 1998.
- 2.Аксенова, Л. И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии [Текст] / Л. И. Аксенов // Дефектология. – 1997. – № 1.
- 3.Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. От диагностики отбора к диагностике развития [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. Я. Ягодин. - Москва-Воронеж, 1996.
- 4.Ануфриев, А. Ф. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина // Вопросы психологии. – 2000. - № 6.
- 5.Беличева, С. А. Проблемы психологического обеспечения системы компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения [Текст] / С. А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2000. - № 2.
- 6.Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. - М., 1968.

УДК 37.022  
ББК 74.2

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО КЛАССА

Шевчук Л. Е., Полинова С. А.

*Аннотация.* В статье представлен анализ проблемы интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, предложена система методических мероприятий, обеспечивающих профессиональную компетентность учителя интегрированного класса.

*The analysis of a problem of the integrated training of children with the limited possibilities of health is presented, the system of the methodical actions providing professional competence of the teacher of the integrated class is offered in article.*

**Ключевые слова:** интеграция, интегрированное обучение, методическое сопровождение, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, технология интегрированного обучения, образованность, оценивание.

*The integration, the integrated training, methodical support, professional competence, professional work, technology of the integrated training, erudition, estimation.*

Государственная образовательная политика в современных социально-экономических условиях направлена на реализацию прав детей на получение качественного образования, на заботу о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие, необходимость обеспечения гарантии развития его потенциальных возможностей, права ребенка на достойное место в обществе. Последними нормативно-правовыми документами Федерального уровня (Концепцией специального (коррекционного) образования, Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, Современной моделью образования, ориентированной на развитие инновационной экономики) закреплено право родителя, воспитывающего ребенка с ограниченными возможностями здоровья, давать ему образование в условиях общеобразовательного учреждения, а

не замыкать ребенка в стенах специального (коррекционного) учреждения.

Проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное учреждение в наше время из разряда дискуссионных проблем переходит в разряд практических. Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, каждый ребенок должен иметь возможность реализовать свое право на образование в любом типе образовательных учреждений и получить при этом необходимую специализированную помощь.

В современной образовательной практике процессы интеграции проблемных детей в общеобразовательное пространство стали реальностью. По данным Минобрнауки РФ, 38 % таких детей интегрированы в общеобразовательную школу и детский сад. Однако, по мнению Н. Н. Малофеева, директора Института коррекционной педагогики Российской академии наук, говорить о широкой интеграции как о «системе условий, обеспечивающих эффективность развития проблемного ребенка» преждевременно. На это имеются как объективные, так и субъективные причины:

– к объективным причинам необходимо отнести отсутствие условий в общеобразовательных учреждениях для организации интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: нормативно-правовых, методических, кадровых;

– к субъективным причинам относится неготовность самого педагога к организации коррекционно-образовательного процесса с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, интегрированного в общеобразовательный класс.

Совершенствование системы образования остро ставит вопросы внедрения в практику работы общеобразовательных учреждений комплекса мер, направленных на обеспечение

каждому ребёнку, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, адекватных условий для его развития, образования.

Утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании, прежде всего, связано с новым отношением к детям с ограниченными возможностями здоровья, с решением вопросов их социализации и интеграции. При этом интеграция предполагает не только социальную интеграцию, т. е. интеграцию в общество, социум, но и интегрированное обучение. Задачами обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсаций недостатков путём активизации деятельности его сохранных анализаторов.

В настоящее время решение задач интегрированного обучения рассматривается на государственном уровне, в целях обеспечения детям с проблемами в развитии равных с их здоровыми сверстниками возможностей в получении образования, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в обществе.

Проблема совместного обучения и воспитания детей достаточно сложная и требующая как изучения, так и специальной подготовки педагогических кадров. Интегрированное обучение требует от педагога иного уровня подготовки к решению вопросов индивидуального и дифференцированного подхода в коррекционно-образовательном процессе, проектированию индивидуальных коррекционных программ, высокого профессионализма, творчества, опыта и мастерства.

Задачей (внутриучрежденческой) внутришкольной системы повышения квалификации (системы методической работы с педагогами) является обеспечение развития профессиональной компетентности учителя интегрированного класса, содействие в его освоении технологии интегрированного обучения.

Механизм реализации технологии интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями осуществляется через:

1.Технологию интегрирования общеобразовательных программ. За основу берутся типовые государственные программы:

– общеобразовательных учреждений;  
– специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида для детей с задержкой психического развития.

2.Индивидуальные учебно-коррекционные программы в системе «гибких» классов.

3.Воздействие в системе коррекционных кабинетов.

Активно-продуктивные действия в коррекционной деятельности школы составляет система коррекционных кабинетов, в которых проводится:

- медицинская коррекция;
- психологическая коррекция;
- специально-педагогическая коррекция;
- социальная коррекция.

4.Воздействие в условиях дополнительного образования.

Нужно сказать, что все блоки, отраженные в данной структуре, взаимосвязаны. Каждый блок имеет свою функцию и дополняет все остальные.

В системе методической работы педагоги интегрированных классов привлекаются к анализу программных требований по русскому языку, чтению и математике для 1-4 классов специальных (коррекционных) ОУ VII, VIII вида для дальнейшей разработки индивидуальных образовательных программ для детей с задержкой психического развития, интегрированных в общеобразовательные классы.

Качеством реализации индивидуальных образовательных программ руководит внутришкольный медико-психолого-педагогический консилиум (ВШМППК).

Внутришкольный медико-психолого-педагогический консилиум является диагностико-консультативным и коррекционно-образовательным органом школы, защищающим интересы детей в образовательном пространстве общеобразовательной школы.

Самое сложное в интегрированном обучении - выстроить обучение таким образом, чтобы учесть особенности развития детей с ЗПР, и чтобы дети разных категорий получили именно тот уровень стандарта знаний, который рекомендован им программой.

Также сложность заключается в том, что дети с ограниченными возможностями здоро-

вья занимаются по тем же учебникам, что и дети с нормальным развитием. Учитель должен приспособлять к уровню развития детей с ЗПР темп изучения учебного материала, методы обучения и критерии проверки знаний.

Проблема оценивания образованности детей с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в общеобразовательные школы и массовые классы сегодня является одной из наиболее актуальных в свете требований последних документов федерального уровня, касающихся образования (Послание президента России Федеральному собранию, приоритетный национальный проект «Образование», Современная модель образования, ориентированная на инновационное развитие экономики). Для российской школы нова как сама система интегрированного обучения, так и проблема оценки знаний детей с ограниченными возможностями здоровья. Оценивание работ, выполненных учащимися с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития), получающих образование в условиях социально-образовательной интеграции, становится предметом размышления учителей-дефектологов, психологов, учителей-предметников, осуществляющих работу с такими детьми. В педагогической практике широко используются разнообразные варианты оценки детских письменных работ, предлагаемые для младших школьников общеобразовательных классов, обучающихся как по типовым, так и по авторским программам. Однако использование этих пособий и рекомендаций при оценке знаний детей с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития) недопустимо для данной нозологической группы, так как завышается уровень требований к знаниям, умениям и навыкам этих детей (к уровню учебных компетенций), вынуждает специалистов адаптировать и разрабатывать самостоятельно контрольно-диагностические материалы. При этом необходимо отметить, что наметившаяся в стране тенденция к внедрению в общеобразовательные учреждения классов, в которые интегрированы дети с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением интеллекта), также должна быть подкреплена разнообразными учебно-методическими и контрольно-диагностическими материалами.

В практической деятельности большое место занимает проверка и оценка знаний, умений и навыков у учащихся. Эта деятельность носит систематический характер и имеет специфическую направленность.

С целью выявления уровня усвоения программного материала проводятся контрольно-диагностические работы.

В начале года с тем, чтобы выявить на какие знания, опыт можно опереться при изложении нового материала, какие знания надо воспроизвести и организовать дифференцированную работу и индивидуальный подход на роках с каждым конкретным учащимся.

Итоговая контрольно-диагностическая работа позволяет проверить знания учащихся в конце каждой четверти или учебного года. Результаты данных контрольных работ служат показателем правильности выбранной формы работы, служат основанием для заключения об успеваемости учащихся, об эффективности избранного индивидуального коррекционного образовательного маршрута.

По результатам контрольно-диагностических работ можно судить и об особенностях каждого учащегося, а именно, как ученик понимает инструкцию, какова степень осознанности в овладении учебным материалом, о сформированности навыка самоконтроля, об особенностях памяти и внимания ученика, способах его мышления, а на основе всего этого – о продвижении ребенка в его общем развитии.

Тексты контрольно-диагностических работ для детей с задержкой психического развития составляет учитель-олигофренопедагог (дефектолог) консилиума совместно с учителем общеобразовательного класса. Тексты включают основные вопросы курсов «Математики», «Русского языка» в соответствии с программными требованиями к знаниям, умениям и навыкам учащихся.

С учетом имеющихся у детей особенностей выделяются три уровня предъявления контрольных заданий:

Первый уровень сложности заданий соответствует минимуму изученного материала и составляет 50-60 % от его объема. Задания из этого минимума предъявляются слабо успевающим детям и соответствуют базовому минимуму усвоения образовательной программы.

Перечень обязательных заданий для данного уровня подготовленности учеников составляет: по русскому языку – запись текста на слух или списывание текста, без выполнения дополнительных грамматических заданий; по чтению – прочтение текста, уровень сложности которого соответствует году обучения; ответы на вопросы по содержанию, определяющие уровень понимания прочитанного; без ответов на вопросы по установлению причинно - следственных зависимостей; по математике - задача, числовые выражения и одно задание, относящееся к геометрическому материалу.

Второй уровень сложности – 60-80 % предполагает выполнение детьми помимо обозначенного минимума всего объема заданий, отобранных учителем для контрольной работы. Перечислим примерное содержание заданий, соответствующих данному уровню.

По русскому языку – самостоятельная запись текста на слух или списывание с выполнением грамматических заданий; по чтению – чтение текста, составление ответов на вопросы, как по содержанию, так и на осознание причинно – следственных связей прочитанного текста, составление краткого пересказа; по математике – решение задачи, числовых выражений, выполнение сравнений или действий с именованными числами, выполнение геометрических заданий.

Третий уровень сложности – 100 % - предполагает выполнение отдельными детьми класса заданий, которые не относятся к общему объему контрольной работы, а предлагаются учителем для дополнительной работы на индивидуальных карточках (русский язык), составление плана прочитанного текста (чтение). В тексте контрольной работы повышенной сложности это могут быть задания со звездочками (математика).

При оценивании контрольных работ учащихся педагог должен акцентировать свое внимание на содержании, а не на эстетической стороне выполнения заданий. У многих детей, в силу имеющихся нарушений, невозможно получить аккуратные, каллиграфически правильные работы. Ученики могут сдавать мятые листы бумаги, могут дублировать элементы, «сползать» со строк. Эти недостатки в работах

не могут влиять на снижение отметки, поскольку являются проявлением церебрально-органической симптоматики.

Учитывая уровни сложности при анализе контрольных работ, учитель сможет дифференцированно проверить и оценить уровень развития каждого ученика.

Учитель-дефектолог наблюдает за функциональным состоянием учащегося в период выполнения работы, результаты которого вносит в диагностическую карту «Функциональные состояния учащегося в период выполнения работ» (как ребенок понимает инструкцию учителя, темп деятельности, сформированность навыков самоконтроля, утомляемость во время выполнения работы). Диагностическая карта «Анализ контрольной работы...» заполняется в течение четырех лет по результатам проведения контрольно-диагностических работ.

Контрольно-диагностические работы проверяет учитель «гибкого класса» и оценивает в соответствии с нормами оценок по специальной (коррекционной) программе VII вида. Результаты контрольно-диагностических работ заносятся в диагностическую карту «Анализ качества работы». Учитель «гибкого» класса совместно с дефектологом консилиума анализируют качество работы по предметам: русский язык, математика, чтение и отмечают количество допущенных ошибок в диагностической карте.

В организации оценивания уровня образованности детей с ЗПР, в отличие от контрольных работ для нормально развивающихся учащихся, где они являются в основном средством контроля за усвоением детьми программного материала, главная задача при проведении контрольных срезов – способствовать выявлению потенциальных возможностей и резервов развития детей с трудностями в обучении. Ориентированный в проблеме педагог должен постоянно искать пути и средства активизации познавательных и личностных аспектов в деятельности учащихся с ЗПР. Выявленные в процессе выполнения детьми контрольных работ, и в ходе последующего анализа, особенности их индивидуального развития необходимо учитывать при планировании учебного материала, при организации коррекционных и дополни-

тельных занятий, в консультировании родителей.

Таблица 1

Анализ диктанта в \_\_\_ классе (на группу учеников) за \_\_\_ четверть

I. Количественный анализ:	.....чел.	.....%
1. Количество обучающихся по списку		
2. Количество обучающихся, выполнявших работу	.....чел.	.....%
3. Количество обучающихся, выполнивших работу:		
– без ошибок,	.....чел.	.....%
– с 1-2 ошибками,	.....чел.	.....%
– с 3-5 ошибками,	.....чел.	.....%
– с 6 ошибками,	.....чел.	.....%
– допустили более 6 ошибок.	.....чел.	.....%
4. Количество обучающихся, выполнивших работу на:		
«5»	.....чел.	.....%
«4»	.....чел.	.....%
«3»	.....чел.	.....%
«2»	.....чел.	.....%
II. ОШИБКИ ЗВУКОВОГО СОСТАВА СЛОВА:		
1. замена согласных	.....чел.	.....%
2. замена гласных	.....чел.	.....%
3. пропуск гласных	.....чел.	.....%
4. пропуск согласных	.....чел.	.....%
5. пропуск слогов и частей слова	.....чел.	.....%
6. перестановки	.....чел.	.....%
7. добавления		
8. раздельное написание частей слова	.....чел.	.....%
III. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ		
1. нарушение согласования	.....чел.	.....%
2. нарушение управления	.....чел.	.....%
3. замена слов по звуковому сходству	.....чел.	.....%
4. замена слов по семантическому сходству	.....чел.	.....%
5. пропуски слов	.....чел.	.....%
6. слитное написание слов в предложении	.....чел.	.....%
7. при использовании предлогов и приставок	.....чел.	.....%
8. неправильное написание суффиксов	.....чел.	.....%
9. нарушение порядка слов в предложении	.....чел.	.....%
10. пропуск слов в предложении	.....чел.	.....%
11. в употреблении союзов и союзных слов в предложении	.....чел.	.....%
12. нарушение границ предложений	.....чел.	.....%
13. неадекватное использование лексико-грамматических средств		
14. трудности в построении связного текста		
IV. ГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ:		
1. замена букв по количеству элементов	.....чел.	.....%
2. замена букв по пространственному расположению	.....чел.	.....%
3. зеркальное письмо букв	.....чел.	.....%
4. общее искажение букв	.....чел.	.....%

V. ОШИБКИ НА ПРАВОПИСАНИЕ (ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ)		
1. гласных после шипящих (жи, ши, ча, ща, чу, шу)	.....чел.	.....%
2. парных звонких и глухих согласных на конце слова	.....чел.	.....%
3. парных звонких и глухих согласных в середине слова	.....чел.	.....%
4. мягких и твердых согласных	.....чел.	.....%
5. ЧК, ЧН	.....чел.	.....%
6. удвоенных согласных	.....чел.	.....%
7. непроизносимых согласных	.....чел.	.....%
8. мягкого знака показателя мягкости	.....чел.	.....%
9. разделительного мягкого знака	.....чел.	.....%
10. твердого знака	.....чел.	.....%
11. безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением	.....чел.	.....%
12. безударной гласной в корне слова, непроверяемой ударением	.....чел.	.....%
13. заглавной буквы в начале предложения	.....чел.	.....%
14. заглавной буквы в именах собственных	.....чел.	.....%
15. обозначение мягкости согласных гласными буквами	.....чел.	.....%
16. обозначение мягкости согласных мягким знаком	.....чел.	.....%
17. предлогов	.....чел.	.....%
18. приставок	.....чел.	.....%
19. мягкого знака после шипящих на конце существительных	.....чел.	.....%
20. НЕ с глаголами	.....чел.	.....%
21. падежных окончаний существительных	.....чел.	.....%
22. безударных окончаний имен прилагательных	.....чел.	.....%
23. падежных окончаний глаголов	.....чел.	.....%
24. знаков препинания в конце предложения	.....чел.	.....%
25. союзов и союзных слов	.....чел.	.....%
26. однородных членов предложения	.....чел.	.....%

Исследованию данной проблемы педагогический коллектив МОУ СОШ № 73 посвятил последние пять лет. Полученные в ходе исследования практические материалы (контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку и математике для учащихся начальных интегрированных классов) помогут педагогам общеобразовательных школ адекватно оценить уровень образованности детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты анализа контрольных работ, выполненные учащимися 1-4 интегрированных классов, помогут учителю своевременно принять меры для устранения наметившихся пробелов в знаниях и умениях.

Исследовательская работа по организации методической поддержки педагогов интегрированных классов, по отбору, составлению контрольно-измерительных материалов для организации оценивания образованности детей младшего школьного возраста в условиях ин-

тегрированного обучения сегодня является весьма актуальной и востребованной. И внедренная в широкую педагогическую практику технология оценивания образованности детей с ЗПР, обучающихся в интегрированных классах, сделает процесс оценивания объективным, основанным на учете особенностей данной категории учащихся. Педагоги школы включены в организацию и проведение модульных курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных классов по теме: «Теория и методика интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные группы и классы» при ГОУ ДПО ЧИППКРО. В курс включены лекционные и практические занятия, направленные на формирование у слушателей более глубокого понимания современных подходов к организации интегрированного образовательного процесса в общеобразовательной школе; раскрываются психологические проблемы личностно-

ориентированного взаимодействия педагогов и детей в условиях интегрированного обучения, технология интегрированного обучения детей с особенностями развития при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе, а также методы организации взаимодействия педагогов, технологии, содержание, организационные формы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы. В программе предусматривается знакомство учителей начальной общеобразовательной школы с правовыми документами, регламентирующими деятельность педагогов в условиях организации интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных классах. Педагог получает сведения об изменениях в законах, регламентирующих деятельность образовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение детей с ЗПР в массовых общеобразовательных классах, инструктивно-методических документах. Серьезное внимание уделено вопросам обеспечения прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья. На семинарском занятии слушатели детально изучают содержание документов, посвященных правам детей с ограниченными возможностями здоровья, знакомятся с МКБ (медицинским каталогом болезней) для осуществления индивидуально-коррекционной работы с ребенком в зависимости от основного диагноза.

Важная роль в модульном курсе принадлежит возрастной психологии. Слушатели получают необходимые знания о современных психологических теориях развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, особенностях дезадаптивного и девиантного поведения детей с ЗПР, об особенностях детей с отклонениями в психофизическом развитии, о психологических основах общения, научатся разбираться в детских проблемах, тактично регулировать взаимоотношения в интегрированном классе, спокойно и уверенно управлять его жизнью. Учителя интегрированных классов расширяют свои знания по психологии, узнают о современных подходах к реализации личностно ориентированной педагогики развития и обучения детей. Работники общеобразовательных учреждений овладеют ме-

тодической и особенностями проведения учебных занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного общеобразовательного класса.

Центральное место отводится конкретным методикам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного класса, умению отбирать здоровьесберегающее содержание образования в соответствии с рекомендациями ПМПК (психолого-медико-педагогического консилиума), здоровьесберегающие образовательные технологии, соблюдать паритет образованности и здоровья в организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выработке у педагогов умения ориентироваться в современных методиках, обеспечивающих высокий уровень образованности ребенка в соответствии с его возможностями, относиться к ним творчески.

Совместная работа ГОУ ДПО ЧИППКРО и МОУ СОШ № 73 по интегрированному обучению позволяет разрешить одно из наиболее важных противоречий в системе интегрированного обучения - подготовку кадров.

#### Литература

1. Екжанова, Е. А. Итоговые контрольные работы по математике, русскому языку, чтению для детей начальной школы (по программам для С(К)ОУ VII вида) [Текст] / Е. А. Екжанова, С. А. Полинова, Е. В. Резникова, М. Б. Хабибулина. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2008.
2. Шевчук, Л. Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе [Текст] / Л. Е. Шевчук. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2005.
3. Шевчук, Л. Е. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: метод. рекомендации [Текст] / Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2010.

## Исследования молодых ученых

УДК 377.4  
ББК 74.4

### МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Севрюкова А. А.

*Аннотация.* В статье раскрыты существенные характеристики понятий «потенциал» и «исследовательский потенциал учителя». Представлены структурные элементы педагогической модели на трех этапах развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

*Essential features of the notions «potential» and «research potential» are disclosed in the article. Structural elements of the pedagogical model on three stages of teacher's research potential development at the system of further professional training.*

**Ключевые слова:** потенциал, исследовательский потенциал учителя, модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования

*Potential, teacher's research potential, the pedagogical model of teacher's research potential development at the system of further professional training.*

Характерной чертой развития мирового общества на современном этапе выступает формирование социально-экономической системы, в которой доминирующую роль играет инновационная деятельность, как важный фактор.

Несомненно, что система современного образования должна играть ведущую роль в воспитании участников экономических отношений, которые смогут поддерживать свою конкурентоспособность, проявляя инициативность,

способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Эти обстоятельства подчеркнуты в официальных документах Правительства РФ, в том числе в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [15]. В последнем документе говорится, что «главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития» [15]. Это означает, что изучать в школах необходимо те способы и технологии, которые пригодятся в будущем, то есть формирование творческих компетентностей инновационно-активной личности должно происходить в годы ученичества.

Очевидно, что для достижения новых целей нужны педагоги, открытые ко всему новому. Педагогу нужно уметь не только демонстрировать разные способы деятельности, но и уметь обосновывать влияние его деятельности на достигаемые результаты у учащихся с точки зрения психолого-педагогического знания. Иными словами, учитель поставлен в роль исследователя. Становится востребованным такой учитель, который сам обладает исследовательским потенциалом и может развить его у подрастающего поколения. Эти выводы указывают на важность развития исследовательского потенциала учителя.

В нашей статье мы раскроем содержательные, процессуальные и организационные средства развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Прежде всего, считаем необходимым остановиться на понятии «исследовательский по-

тенциал», видовым отличием которого являются характерные особенности исследовательской деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и современных публикаций показал, что исследовательская деятельность становится одним из важнейших направлений в развитии современного образования.

Методологическим проблемам исследовательской деятельности посвящены работы В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, В. П. Давыдова, А. Я. Найна, М. М. Поташника, Г. Н. Серикова, А. М. Новикова [4; 10; 2; 13; 18; 19; 16]. Эти авторы раскрывают содержательную сторону исследовательской деятельности и описывают условия его применения в школе.

Исследовательская деятельность есть деятельность по получению научного знания. Любое исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она составляет основу педагогического исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах.

Педагогическое исследование представляет собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемой педагогической действительности. Известно, что главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов или явлений [8]. Это мотивированная деятельность учителей, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы, сбор, обработку информации в ходе поисковой деятельности, оформление результатов, их анализ и интерпретацию, построение логических выводов.

Исследовательская деятельность учителя имеет отличительные особенности, так как главная цель школы – развитие ученика, а не получение объективно нового результата, как в «большой науке». Если в науке на передний план выходит производство новых знаний, то в

образовании исследовательская деятельность направлена на формирование исследовательских умений, приобретение навыка исследования, активизацию педагога. Объектом такой деятельности всегда, в конечном счете, являются дети. Значение исследовательской деятельности учителя мы связываем с рассмотрением ее в качестве инструмента повышения качества образования в широком смысле слова. В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, рассчитанной на 2000-2025 годы, заложены в качестве концептуальной идеи «участие педагогических работников в научной деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом» [14].

Таким образом, исследовательская деятельность рассматривается как важнейший фактор развития личности учителя и осуществляется с целью перехода к активным методам и формам обучения с включением элементов научного поиска. Наука и научные исследования являются средством обеспечения профессионализма, продления срока профессиональной пригодности педагога, повышения его удовлетворенности результатами труда. Мы можем утверждать, что в конечном итоге исследовательская деятельность учителя становится смыслообразующей функцией современной школы.

В современной школе трудятся учителя с различными потенциальными возможностями, в том числе, у учителей знания, умения, способности и в ведении исследовательской деятельности сформированы в различной степени.

Теперь рассмотрим понятие «исследовательский потенциал учителя». Поскольку определяющим является слово «потенциал», то мы обратимся к энциклопедиям и научной литературе, в которых осуществляется интерпретация данного понятия.

Понятие «потенциал» является полинаучным и рассматривается исследователями в различных областях современного знания – от естественнонаучного направления до гуманитарного. Однако, несмотря на довольно частое его употребление в научной литературе, теоретический статус и специфика потенциала определены еще недостаточно точно, так как обнаруживается множество противоречивых его толко-

ваний, к тому же изучаемое явление характеризуется многогранностью и сложностью.

Анализ рассматриваемого определения с позиций различных словарей позволил выявить его сущностные характеристики. Сравнив имеющиеся определения, мы установили, что общим для всех исследований потенциала является его характеристика имеющихся запасов, сил, возможностей для реализации чего-либо. Нами принято определение потенциала человека как совокупности возобновляемых ресурсов, которые могут быть им использованы и приведены в действие для достижения определенной цели или результата (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. Н. Марков, Б. Д. Парыгин, В. И. Слободчиков и др.) [3; 5; 12; 17; 22]. Потенциал человека отражает некую меру единства достигнутого и возможного, реализованного и нереализованного.

Нам удалось установить, что вопросам изучения исследовательского потенциала учителя посвящено мало работ. Заслуживает внимания определение Л. А. Торцовой. Она в своей диссертации представляет «исследовательский потенциал учителя» «как систему свойств и возможностей, составляющих основу его личностного и профессионального развития, направленного на возможные достижения в исследовательской подготовке, в последующей исследовательской деятельности» [23]. Таким образом, рассмотрев сущность исследовательской деятельности учителя, а также, изучив представления ученых о потенциале человека и основываясь на точке зрения Л. А. Торцовой, мы сформулировали определение интересующего нас понятия. Исследовательский потенциал учителя – это характеристика педагога, отражающая совокупность его возобновляемых ресурсов, которая обеспечивает способность эффективно, результативно осуществлять целеполагание, формулировать исследовательскую проблему, строить гипотезу, собирать, обрабатывать информацию в ходе поисковой деятельности, осуществлять анализ и обобщение полученной информации для построения логических выводов, направленных на достижение у детей новых образовательных результатов.

Исследовательский потенциал представляет собой единство реализованного и нереализо-

ванного потенциалов. Реализованный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, умения, опыт, представленные в педагогической практике. Составляющими нереализованного потенциала являются не воплощенные учителем мотивационно-ценностные аспекты интеллектуальных, творческих способностей, позволяющих успешно реализовать ресурсные возможности в исследовательской деятельности. Реализованный и нереализованный потенциалы находятся в диалектическом противоречии. Суть этого противоречия заключается в том, что имеющиеся у учителя мотивы, потребности, стремления осуществлять исследовательскую деятельность наталкиваются на его недостаточные знания, умения, опыт в этой области. Разрешение этого противоречия раскрывает природу развития исследовательского потенциала учителя, то есть является движущей силой его развития.

В данной статье мы представим развитие исследовательского потенциала учителя в виде целостной модели.

Под моделью развития исследовательского потенциала учителя мы понимаем теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как должен выглядеть этот процесс развития в системе дополнительного профессионального образования. Такая модель обязательно включает в себя стратегическое видение, целевые установки и задачи, структуру и порядок взаимодействия ее элементов, организационную культуру, аналитический мониторинг и контроль, движущие силы развития и мотивационную политику.

Для разработки модели развития исследовательского потенциала учителя нам необходимо было определиться с методологическими основаниями. В современной науке ими служат чаще всего методологические подходы. Изучив их возможности для построения нашей модели, мы пришли к выводу, что следует выбрать системный, деятельностный, андрагогический, акмеологический, доминантно-позиционный подходы как наиболее продуктивные в проектировании процесса развития исследовательского потенциала учителя.

Мы определили их роль в построении модели развития исследовательского потенциала

учителя. Использование системно-деятельностного подхода позволяет установить общее направление проектирования модели развития исследовательского потенциала учителя с учетом системных особенностей этого процесса, а также специфики его содержания. Андрагогический подход обеспечивает реализацию идеи активизации взрослого человека, в нашем случае – учителя в постижении сущности исследовательских начал. Акмеологический подход дает возможность выявить факторы, способствующие достижению вершин профессионального исследователя. Доминантно-позиционный подход акцентирует наше внимание на то, что в процессе развития своего исследовательского потенциала у учителя меняется его статусно-ролевая позиция в зависимости от задач этапа и доминирующей деятельности.

Специфика данной модели состоит в том, что она реализуется в системе дополнительного профессионального образования.

Последнее обстоятельство заставляет нас остановиться на понимании сущности системы дополнительного профессионального образования, так как это способствует более точному определению функциональности нашей модели, а также осуществлению ее содержательной интерпретации.

Основной задачей дополнительного профессионального образования является повышение квалификации специалиста, как в сфере его профессиональной деятельности, так и в иных сферах. Вне зависимости от тематики, программы дополнительного профессионального образования могут быть разделены по объему предоставляемых знаний. Данное разделение продиктовано в первую очередь задачами программ:

– Краткосрочные программы повышения квалификации, имеющие своей целью расширение знаний специалиста в одной конкретной области (к ним относятся краткосрочные семинары и различные тренинги).

– Программы профессиональной переподготовки средней продолжительности, направленные на комплексное углубление знаний специалиста в рамках профессии или направления профессиональной деятельности.

– Программы дополнительного образования средней и длительной подготовки, направленные на освоение специалистом новых сфер деятельности. Подобные программы дают возможность смены сферы деятельности.

Можно сделать вывод, что система дополнительного профессионального образования помогает педагогу компенсировать то, что он не получил в вузе. В контексте нашей работы система дополнительного профессионального образования позволяет учителю удовлетворить его потребности в умении осуществлять исследовательскую деятельность.

Таким образом, система повышения квалификации работников образования, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, выступает в качестве его организатора, должна обеспечивать всю научную, методическую и психологическую поддержку педагогов-исследователей.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что существующая система непрерывного образования педагогов обладает предпосылками для обеспечения внедрения модели развития исследовательского потенциала учителя и определяет особенности проектируемой нами модели.

В педагогической литературе существует большое количество публикаций, которые раскрывают подходы к определению состава, структуры и функций педагогических моделей. В контексте этого вопроса назовем работы Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Н. М. Яковлевой [11; 21; 25].

Мы взяли за основу взгляды ученых, представляющие модель как взаимосвязь цели, содержания, форм, методов, средств и результатов.

На основании этого и при использовании системного подхода в качестве основных структурных элементов педагогической модели развития исследовательского потенциала учителя рассматриваем следующие: целевой, содержательный, деятельностный, результативный. Причем целевой компонент включает все многообразие целей и задач, определяющих направленность развития исследовательского потенциала учителя. Содержательный компонент отражает предмет деятельности, лежащий в основе развития исследовательского потен-

циала учителя. Доминирующую часть в этом предмете занимает содержание программ повышения квалификации педагогов, которое реализуется в системе непрерывного образования. Деятельностный компонент определяет различные сочетания форм, методов и средств взаимодействия субъектов. Результативный компонент отражает промежуточные и конечные результаты деятельности по развитию исследовательского потенциала учителя.

В соответствии с деятельностным подходом мы определили основные этапы развития исследовательского потенциала учителя, а именно: пропедевтический, формирующий, обобщающий. Выделение данных этапов позволило придать деятельностный характер спроектированной модели.

Перейдем теперь к содержательной интерпретации модели развития исследовательского потенциала учителя. Обратимся, прежде всего, к характеристике каждого из структурных компонентов модели развития исследовательского потенциала учителя.

Целевой компонент представляет собой систему целей и задач развития исследовательского потенциала учителя. Именно от целевого компонента зависит содержание других компонентов нашей модели.

В качестве основной цели мы рассматриваем систематизацию теоретических представлений о методологии и методах педагогического исследования, содействие педагогическим работникам в организации и осуществлении исследовательской деятельности в современном общеобразовательном учреждении, направленной на достижение новых образовательных результатов у учащихся.

Основная цель реализуется через систему промежуточных целей по развитию исследовательского потенциала учителя на каждом из трех этапов реализации модели. В свою очередь промежуточные цели конкретизируются в задачи. Охарактеризуем эти цели и задачи на каждом этапе.

Так, на пропедевтическом этапе цель связана с расширением представлений о педагогическом исследовании как эффективном способе развития современного образования, а также освоение основных теоретических представле-

ний и способов результативного осуществления исследовательской деятельности.

На первом этапе реализации модели нами поставлены следующие задачи:

- пропаганда важности исследовательских знаний, умений и способностей для повышения эффективности образования учащихся;
- развитие мотивации учителя к научному поиску и творчеству;
- обогащение теоретических знаний учителя о методологии педагогического исследования.

На формирующем этапе цель определена как организация практических исследований в области современного образования.

Задачи формирующего этапа реализации модели:

- развитие исследовательских способностей в процессе повышения квалификации и в межкурсовой период;
- формирование способностей успешного проведения эксперимента на практике;
- развитие личностных качеств: инициативности, креативности, толерантности.

Обобщающий этап предполагает анализ результатов, обобщение и представление опыта учителя-исследователя, консультирование учеников и коллег.

Последний, обобщающий этап реализации модели направлен на решение следующих задач:

- развитие аналитических, коммуникативных способностей, активности в процессе обобщения и представления опыта учителя-экспериментатора;
- формирование умений продуктивного сотрудничества в процессе распространения передовых идей;
- осуществление эффективной экспертизы результатов педагогического исследования с позиций направленности на повышение качества образовательного процесса.

Содержательный компонент модели отражает предметное содержание, на основе которого происходит процесс развития исследовательского потенциала учителя. Содержание образования признано ведущим компонентом об-

разовательного процесса, на основе которого достигаются его социально-значимые цели.

В контексте нашего исследования содержание образования рассматривается нами как педагогически интерпретированный и научно обоснованный опыт передачи учителю специально отобранных знаний, способов деятельности, необходимых для осуществления исследовательской деятельности.

Опираясь на данное определение и принимая во внимание положения акмеологического подхода, мы включили в содержательный компонент модели развития исследовательского потенциала учителя содержание программы проведения курсов повышения квалификации учителей (в том числе дистанционных) по теме «Методология педагогического исследования».

На пропедевтическом этапе учителю-исследователю предлагаем изучить документы правительства РФ, указывающие на важность исследовательской деятельности в школе, психолого-педагогические основы профессиональной деятельности как важный фактор, определяющий направления исследования; освоить понятийный аппарат педагогического исследования, разобраться с методами педагогического исследования, понять методику организации и проведения эксперимента.

На формирующем этапе учитель-исследователь осваивает прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности: формулирует гипотезу, выбирает методы и подходы в изучении педагогической действительности, проводит осознанно эксперимент и изучает возможность использования различных статистических и математических методов для интерпретации результатов.

На обобщающем этапе мы включили в содержательный компонент следующие важные составляющие: оформление промежуточных и итоговых результатов педагогического исследования; педагогический опыт как результат исследования; представление результатов педагогического исследования.

В результате содержательный компонент определяет предметно-смысловое наполнение работы в системе дополнительного профессионального образования и выступает как целостная педагогическая система развития исследовательского потенциала учителя.

Деятельностный компонент. Основной функцией деятельностного компонента модели является определение форм, методов и средств работы в системе повышения квалификации педагогов, ориентированных на развитие их исследовательского потенциала. Поэтому далее охарактеризуем основные формы, методы и средства, используемые в процессе развития исследовательского потенциала преподавателя на каждом из трех этапов реализации модели.

В нашем исследовании подразумевается развитие исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Причем, мы предлагаем рассматривать организацию этого процесса, как в курсовой, так и в межкурсовой периоды.

Что касается форм работы, то мы уверены в том, что формы работы выполняют интегративную роль, так как включают в себя и упорядочивают все основные ее элементы.

Основными формами работы на пропедевтическом этапе нами выбраны: лекция, беседа, методологический семинар, круглый стол, индивидуальные консультации, участие в конкурсах профессионального мастерства, открытые уроки.

На формирующем этапе приоритет отдается следующим формам: методологический семинар-практикум, научно-практический семинар, теоретический семинар, проблемный семинар, деловые игры, организационно-деятельностные игры, тренинги, творческие группы, дистанционные курсы, консультации, вебинары, практические занятия.

Формами работы на обобщающем этапе должны стать научно-практические семинары, конференции, публикации, выставки, мастерские, мастер-классы, школа юного исследователя.

Помимо форм, в составе деятельностного компонента модели нами выделены методы обучения. При этом мы учитывали то обстоятельство, что в педагогической литературе сложились различные подходы к классификации методов обучения. Нас интересовали, прежде всего, те, которые относились к обучению взрослых, поскольку в нашем исследовании речь идет о развитии взрослых обучающихся. Речь, в частности, идет о работах С. Г. Вер-

шловского, С. И. Змеева, И. А. Колесниковой, А. П. Ситник [1; 7; 9; 20].

Эти авторы предлагают использовать активные методы обучения взрослых: деловые игры, учебные игры, игровое проектирование, имитационные упражнения, инсценировка, тренинг, проблемные лекции, проблемные семинары, тематические дискуссии, дебаты, мозговая атака, круглый стол, стажировка и так далее.

Очень важным является заключение, которое подчеркивает, что все эти методы обучения взрослых будут эффективны, если педагоги: открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество; получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала; могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности; могут быть самими собой, не бояться выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки.

В соответствии с этим, на пропедевтическом этапе реализации модели предлагаем использовать следующие методы: индивидуальная беседа, выступление на лекции (конференции, семинаре и круглом столе), тематическая дискуссия.

На формирующем этапе полезным будет применение следующих методов: проблемные лекции, семинары, деловые игры, дебаты, мозговой штурм, проектирование.

Обобщающий этап характеризуется использованием таких методов, как: анализ, обобщение и представление опыта в виде доклада, отчета, эссе, электронной презентации, парада находок, написание научно-методической работы, статьи, организация обучения коллег и учащихся, консультирование.

Еще одной составляющей деятельностного компонента модели являются средства обучения педагогов. За основу было принято определение, в соответствии с которым под средством понимается материальный или идеальный объект, который будет использоваться для обеспечения включения формируемых знаний и уме-

ний преподавателей в систему его личностных характеристик.

Средства обучения на пропедевтическом этапе: документы правительства РФ (в том числе Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.), Национальная образовательная инициатива «Наша Новая школа», Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском образовании», Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, образовательная программа «Методология и методика педагогического исследования», учебная и научно-методическая литература, видеофильмы [6; 14; 15; 24].

Средства обучения на формирующем этапе: программы проведения курсов (в том числе дистанционных) по теме «Методология педагогического исследования», планы семинаров, методические рекомендации по организации исследовательской деятельности учителя, научные публикации, сеть Интернет, электронная библиотека.

Средства обучения на обобщающем этапе: научные статьи, программа занятий с юными исследователями, программы консультаций, исследовательские проекты, цифровые образовательные ресурсы, современные средства телекоммуникаций.

программы проведения собеседований и консультаций, программа научно-практической конференции, Дневник научных достижений, Интернет-дневник, современные средства телекоммуникаций и информационно-компьютерных технологий, цифровые образовательные ресурсы.

Теперь обратимся к последнему компоненту модели – результативному. Результативный компонент определяет успешность функционирования предлагаемой модели и связан с разработкой ожидаемых результатов развития исследовательского потенциала учителя по окончании каждого из трех этапов реализации модели.

Мы разработали индикативные показатели развития исследовательского потенциала учителя. Соответственно достижение данных показателей позволит сделать выводы об эффективности реализации представляемой модели.

В качестве ожидаемого результата (или совокупности индикативных показателей) на пропедевтическом этапе мы рассматриваем осознание учителем значимости развития исследовательского потенциала; сформированность теоретических знаний о сущности исследовательской деятельности, развитие мотивации: направленности и целенаправленности личности учителя на осуществление исследовательской деятельности.

Ожидаемый результат (индикативные показатели) по окончании формирующего этапа реализации модели: овладение практическими навыками успешной организации и проведения эксперимента; развитие личностных качеств: инициативности, креативности, толерантности.

Ожидаемый результат (индикативные показатели) в конце обобщающего этапа реализации модели: сформированность аналитических способностей, умений продуктивно сотрудничать в процессе представления и распространения результатов исследований, осуществлять эффективную экспертизу результатов педагогического исследования с позиций направленности на повышение качества образовательного процесса, развитие личностного компонента: активности, коммуникативности.

Разработанная целостная модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования направлена на практическую реализацию идеи повышения профессионализма педагога, способного генерировать собственные варианты идей, принимать решения в условиях быстро меняющегося мира. Данная модель побуждает учителя работать в среде активных исследовательских технологий, позволяющих достичь новых образовательных результатов у учащихся. Она может служить ориентировочной основой при проектировании программ повышения квалификации педагогов-исследователей в системе дополнительного профессионального образования.

#### Литература

1. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. - № 3.
2. Давыдов, В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования

[Текст] : учеб. пособие / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Логос, 2006. – 128 с.

3. Деркач, А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности [Текст] / А. А. Деркач. – М. : Флинта, 2001. – 167 с.

4. Загвязинский, В. И. Как учителю подготовить и провести эксперимент [Текст] : метод. пособие / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 144 с.

5. Зазыкин, В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях [Текст] : дисс... д-ра псих. наук: 19.00.13 / В. Г. Зазыкин. – М., 1994. – 416 с.

6. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском образовании» // Российская газета. – 1996. – 29 августа.

7. Змеёв, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеёв. – М. : ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.

8. Ильясов, Д. Ф. Педагогическое исследование [Текст] : учеб. пособие для слуш. курсов повыш. квалиф. пед. кадров / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : изд-во ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повыш. квалиф. работников образования», 2007. – 132 с.

9. Колесникова, И. А. Основы андрагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.

10. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 3-10.

11. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : изд-во СПбГУ, 1993. – 238 с.

12. Марков, В. Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития [Текст] / В. Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала резервов и ресурсов человека. – М. : изд-во РАГС, 2005. – С. 75–88.

13. Найн, А. Я. Инновации в образовании [Текст] / А. Я. Найн. – Челябинск : изд-во ГУ ПТО адм. Челяб. обл., 1995. – 288 с.

14. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000

- 2025 гг.) [Текст] // Народное образование. – 2000. - № 2. – С. 14-18.
15. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola).
16. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) [Текст] / А. М. Новиков. – М. : изд-во АПО РАО, 1996.
17. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
18. Поташник, М. М. Эксперимент в школе: организация и управление [Текст] : методич. пособие для руководителей школ и учителей / М. М. Поташник. – М. : изд-во НИИ УЭИРО АПН СССР, 1991. – 196 с.
19. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган : изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
20. Ситник, А. П. Акмеологический тренинг: теория. Методика. Психотехнология [Текст] / А. П. Ситник. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
21. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
22. Слободчиков, В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования [Текст] / В. И. Слободчиков // Мир образования. Образование в мире. – 2001. - № 1. – С. 14-28.
23. Торцова, Л. А. Развитие исследовательского потенциала учителей инновационного учебного заведения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Торцова. – Саратов, 2002. – 167 с.
24. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.
25. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

УДК 378.091.398  
ББК 74.204.2

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ПОДРОСТКОВ

Кислякова С. С.

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические вопросы формирования профессиональной позиции педагога в воспитании ценностного отношения к здоровью подростков. Особое внимание обращается на мотивационно-ценностные и эмоционально-оценочные отношения педагога к профессиональной деятельности.

*Theoretical questions of formation of a professional position of the teacher in education of the valuable relation to health of teenagers are considered in article. The special attention addresses on motivation and valuable, emotionally-estimated relations of the teacher to professional work.*

**Ключевые слова:** формирование, профессиональная позиция педагога, здоровый образ и стиль жизни, ценностное отношение к здоровью подростков.

*Formation, a professional position of the teacher, a healthy image and a style of life, the valuable relation to health of teenagers.*

Одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В системе общечеловеческих ценностей, которыми должно овладеть подрастающее поколение, первостепенное основополагающее место уделяется здоровью и здоровому образу жизни. Возрастающая потребность социума в воспитании здорового поколения определена как социальный заказ общества.

Об усилении внимания государства и общества к проблеме здоровья подрастающего поколения можно судить по тем документам, которые приняты правительством. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» выделяется специальный раздел, в котором акцент ставится на создании условий, ориенти-

рующих граждан на здоровый образ жизни, в том числе на занятиях физической культурой и спортом. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве одного из пяти направлений выделяется здоровье школьников.

В то же время ученые А. Я. Доцоев, В. А. Аксенов, А. Т. Тутатчиков, А. М. Усынин обращают внимание на недостаточную разработанность системы сохранения здоровья в массовой общеобразовательной практике, обусловленную низким уровнем профессиональной компетентности педагогов в привитии школьникам интереса и формирования потребностей в здоровом образе жизни [4, с. 49].

Любая профессиональная деятельность предполагает соответствие определенным требованиям тех, кто ею занимается. Очевидно, можно выделить и такие базовые требования, какими являются высокий профессионализм, мастерство, компетентность, которые в равной мере предъявляются к представителям разных профессий. Педагогу необходимо ориентироваться в современных концепциях, подходах воспитания школьников, уметь анализировать поток информации, а также формировать у себя профессионально значимые качества, компетенции, в том числе и ценностей здоровья.

Термин «формирование» относится к категориям педагогики наряду с такими, как «обучение», «воспитание» и «развитие». В основе данного процесса лежит интеграция фундаментальных, прикладных и практических знаний, полученных в результате педагогической деятельности, рассматривающих логику педагогических явлений и стремящихся к достижению заданного результата.

Формировать, по мнению Д. Н. Ушакова – это придавать чему-нибудь устойчивость, законченность, определенный тип [13, с. 894]. Таким образом, формирование представляет

собой процесс, позволяющий выделить значимые ценностные характеристики изучаемого явления в течение данного процесса.

Ю. Н. Кулюткин и В. П. Бездухов термин «позиция» рассматривают как «социально-психологическую позицию взрослого человека» и определяет ее основные характеристики: стремление к самореализации, поглощенность делом, как призванием, аутентичность личности, независимость в суждениях, уверенность в своих силах, инициативность и гибкость, критичность и высокая степень рефлексии, детская восприимчивость и открытость, по отношению к новому [9].

Н. А. Литвинцева, анализируя «позицию взрослого» в концепции Э. Берна, характеризует ее как «рациональную, сдержанную. Взрослый трезво оценивает ситуацию, логически мыслит, владеет собой, направлен на сотрудничество». Следовательно, можно провести взаимосвязь двух ролевых позиций «педагога» и «взрослого человека», которые по своему предназначению должны быть направлены на поддержание и сохранение здоровья подростка [11].

В современном обществе, одним из важнейших требований, которые должен соблюдать педагог при выборе реализации подходов, направлений и концепций воспитания ценностного отношения к здоровью подростков – это «четкость» и направленность профессиональной позиции [10, с. 50]. Таким образом, в позиции педагога проявляются ценности, его моральный выбор, на которые влияют традиции, культура, нормативные требования, среда в которой находится человек. От позиции педагога зависит ход образовательного процесса. Ученые считают, что именно позиция педагога представляет собой смысловую сущность обучения и воспитания, где профессиональные и личностные особенности педагога сопряжены [3; 10; 12; 15].

Формирование профессиональной позиции педагога в воспитании ценностного отношения к здоровью подростков напрямую зависит от готовности педагога к данной деятельности, его способностей, стиля деятельности, которые он реализует на практике. Данной проблематике посвящены работы А. М. Кузьмина, А. К. Мар-

ковой, Л. М. Митиной, А. А. Найна, А. Я. Найна, С. Н. Чистяковой, В. Д. Шадрикова, Н. Е. Щурковой, Л. Е. Идиатуллиной и других ученых. Следовательно, полученные знания, уровень подготовки специалиста влияет на уровень практической готовности, компетентности в профессиональной позиции педагога.

Дьяченко, Л. А. Кандыбович выделяют когнитивный элемент в структуре профессиональной готовности педагога (знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия) [5]. Д. В. Григорьев также показывает важность когнитивной составляющей профессиональной позиции педагога [3]. Данные качества характеризуют психологические особенности личности педагога, которые проявляются в его профессиональной позиции, показывают положительное отношение к педагогической деятельности.

Формирование профессиональной позиции педагога происходит посредством развития профессионально важных качеств, состоящего из ряда последовательных этапов под воздействием факторов внешней среды, а также под влиянием внешних и внутренних факторов развития личности. Внешние факторы связаны с требованиями профессиональной деятельности. Ведущими внутренними факторами становления профессиональной позиции является самосознание, принятие гуманистических ценностей, рефлексия, самооценка и самосознание. Внешние факторы являются регулирующей основой профессионального и личностного развития педагогов. Внутренние факторы рассматриваются как способ реализации базовых ценностей педагога в его взаимоотношении с учащимися, коллегами, которые интегрируют субъектные свойства, личностные особенности и профессионально важные качества педагога [6].

Таким образом, вопросы сохранения и укрепления здоровья подростков в образовательном процессе школы найдут решения в готовности педагога к практической педагогической, в формировании профессиональной позиции педагога, которая будет способствовать воспитанию подростков через организацию процессов самосознания, самопонимания, самопринятия. Цель деятельности педагога – обеспечить

дальнейшее саморазвитие ребенка через развитие его индивидуальных качеств, влияющих на здоровье ребенка.

Как справедливо отмечает В. С. Безрукова, достаточно полные определения здоровья дают медики и психологи, задача педагога – выделить у школьников ту составляющую здоровья, которая подвластна педагогу и может быть им решена [1, с. 11]. Воспитание педагогом ценностного отношения к здоровью подростков невозможно без знаний психологических особенностей подросткового возраста. Как отмечает Г. В. Козлова, переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка [7, с. 37]. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков с взрослыми людьми, сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей.

В. И. Чирков выделяет связи между здоровьем подрастающего поколения и их жизненными стремлениями (внутренними и внешними) согласно теории самодетерминации поведения человека (в русле гуманистической психологии) [14, с. 48]. Движущими силами развития являются внутренние стремления, определяющие личностный рост (осознание себя, своего поведения, деятельности, самооценивание, самопринятие, принятие других, социальная направленность и др.) и благополучно влияющие на состояние подростков.

Г. В. Козлова считает, когда в подростковый период отдается приоритет воспитанию, то есть ускоренному личному развитию подростков, то в дальнейшем более быстрыми темпами идет их обучение, интеллектуальное развитие. Это происходит потому, что сформировавшиеся личностные качества становятся мощным стимулом для дальнейшего совершенствования человека в различных видах деятельности, способствуют сохранению и поддержанию различных аспектов его здоровья [7, с. 41].

Таким образом, под воспитанием подразумевается процесс педагогической помощи подростку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации и жизненном самоопределении.

Следовательно, эффективность воспитания зависит от занимаемой позиции педагога. Обь-

ектная, позиция педагога – это «автономная» деятельность, прямое воздействие на подростков. Субъектная позиция педагога – создание условий для саморазвития, ориентация на взаимодействия сотрудничество с подростками [1].

Профессиональная позиция педагога способствует поиску «смысла жизни», который воплощает в себя когнитивную, эмоциональную, мотивационно-потребностную сферы, отражаясь в поведении и деятельности. Сделанный выбор в итоге отражается на состоянии здоровья подростка, на отношении к ценности здорового образа и стиля жизни.

Истоки ценностных отношений находятся в социальном характере деятельности людей, а ценностное отношение к здоровью подростков выражается через эмоционально-оценочную связь между субъектами, которая оказывает влияние на становлении «Я-концепции» и проявляется в общении, поведении и деятельности подростка [6].

Исходя из вышесказанного, образ жизни выступает как целостная структура в единстве объективного (условия жизни, способы совместной деятельности, определяющие характер их общения и поведения) и субъективного (цели, мотивы деятельность, направленность, ценностные ориентации) аспектов, как единство развития социального, индивидуального, личностного в растущем организме.

Стиль жизни констатирует ее внешние стороны (организация учебы, отдыха, занятия спортом, манеры поведения, ценностные представления и так далее). Стиль жизни выступает как существенный признак индивидуальности человека, отражает способность построить себя как личность в соответствии с социальными нормами и собственными представлениями о полноценной жизни [6].

Поэтому, среди условий в образовательном учреждении, направленных на сохранение и укрепление здоровья школьников выделяют: психологический климат в образовательном учреждении; стиль общения педагога с подростками; формирование самооценки подростка взрослыми; реализация индивидуального подхода в воспитании и обучении ребенка; состояние здоровья подростков и педагогов, их отношение к здоровью, образу и стилю жизни.

Таким образом, формирование профессиональной позиции педагогов следует рассматривать как интеграцию интеллектуальных, мотивационно-ценностных, эмоционально-оценочных отношений к практической педагогической деятельности в единстве с высокой общей культурой, с целью поддержки подростка в становлении его субъектности, приобщения к ценностям здоровья, здорового образа и стиля жизни.

#### Литература

1. Бедерханова, В. П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности [Текст] / В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев. – Краснодар, 2000. – 54 с.
2. Безрукова, В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Книга 3 : здоровьесберегающий урок [Текст] / В. С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2006. – 176 с.
3. Григорьев, Д. В. Управление развитием позиции педагога как воспитателя [Текст] / Д. В. Григорьев // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2006. – № 5. – С. 22-29.
4. Доцоев, Л. Я. Здоровьесберегающее образование в средней школе [Текст] : монография / Л. Я. Доцоев, В. В. Аксенов, А. Т. Тутатчиков, А. М. Усынин. – Челябинск: ООО «Рекпол», 2006. – 304 с.
5. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : изд-во Белар. ун-та, 1976. – 175 с.
6. Идиатуллина, Л. Е. Становление профессиональной позиции педагога в воспитании ценностного отношения к здоровью подростков [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л. Е. Идиатуллина. – Челябинск, 2009. – 265 с.
7. Козлова, Г. В. Об интеллектуальном развитии в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / Г. В. Козлова // Классный руководитель. – 2000. – № 4. – 19-73 с.
8. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному определению [Текст] : метод. пособие / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. – М.: ин-т общего среднего образования РАО, 1997. – 80 с.
9. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Безруков. – Самара : СамГУ, 2002. – 400 с.
10. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учебное пособие / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
11. Психологические тесты для деловых людей [Текст] / сост. Н. А. Литвинцева. – М. : Бизнес-школа Интел-Синтез, 1994. – 317 с.
12. Степанов, П. В. Диагностика и мониторинг процесса в школе [Текст] / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова. – М.: Академия: АПКИПРО, 2003. – 82 с.
13. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция [Текст] / Д. Н. Ушаков. – М. : ООО «Дом Славянской книги», 2008. – 960 с.
14. Чирков, В. И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей [Текст] / В. И. Чирков, Э. Л. Дисси. // Вопросы психологии. - 1999. – №3. – С. 48-57.
15. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика в воспитании [Текст] : учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

УДК 74.202.4  
ББК Р 56

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

Ратанова Н. Я.

*Аннотация.* В данной статье автором предлагается система психологического сопровождения обеспечения готовности педагогов к организации взаимодействия с семьями воспитанников.

*In the given article the system of psychological support of maintenance of readiness of teachers to the organization of interaction with families of pupils is offered by the author.*

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, готовность к деятельности, взаимодействие с семьей, комплексная типология.

*Psychological support, readiness for activity, interaction with a family, complex typology.*

Возрастающая актуальность проблемы взаимодействия с семьей обусловлена изменениями в социально – экономической, политической и культурной жизни общества. Семья сегодня переживает громадные экономические и духовные трудности: отчуждение между родителями и детьми выросло настолько, что стало подлинной национальной проблемой. Ведь далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и педагогические знания, необходимые для воспитания ребенка.

Новый тип взаимодействия детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольных учреждений. Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями; и не только в виде психолого-педагогической помощи конкретным семьям, но и активного вовлечения родителей в жизнь детского сада, участие их в развивающей образовательной работе с детьми. Задача педагогов заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и новые формы взаимодействия.

Каждая семья требует к себе индивидуального подхода, но на практике не всегда складывается система взаимодействия, основанная на

изучении и решении ее проблем, и организация поддержки.

Остановимся на следующей комплексной типологии, которая предусматривает выделение четырех категорий семей, различающихся по уровню социальной адаптации от высокого к среднему, низкому и крайне низкому:

- благополучные семьи,
- семьи группы риска,
- неблагополучные семьи,
- асоциальные семьи.

Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в поддержке педагога, так как за счет адаптивных способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстрее адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. В случае возникновения проблем, им достаточно разовой однократной помощи в рамках краткосрочных моделей работы.

Семьи групп риска характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить их как благополучные, например, неполная семья, малообеспеченная семья и тому подобное, и снижающего адаптивные способности этих семей. Они справляются с задачами воспитания с большим напряжением своих сил, поэтому педагогу необходимо наблюдать за состоянием семьи, имеющимися в ней дезадаптивными факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в зависимости от этого подбирать другие формы и методы педагогического просвещения, нежели в первом случае.

Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существен-

но снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, мало результативно. Для данного типа семьи необходима активная и обычно продолжительная поддержка со стороны педагога.

Асоциальные семьи те, с которыми взаимодействие протекает наиболее трудоемко и состояние которых нуждается в коренных изменениях. В этих семьях, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни, воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия, как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя. Работа педагога и ОУ с этими семьями должна вестись в тесном контакте с правоохранительными органами, а так же органами опеки и попечительства.

Анализ работы воспитателей с родителями в дошкольных учреждениях часто показывает, что наряду с положительными сторонами сотрудничества детского сада и семьи в нем имеются и недостатки. Среди них самыми распространенными являются:

– воспитатели не всегда умеют поставить конкретные задачи и выбрать соответствующие им содержание и методы;

– содержание педагогического просвещения родителей недостаточно дифференцировано, при выборе методов сотрудничества воспитатели не учитывают возможностей и условий жизни конкретных семей;

– довольно часто воспитатели, особенно молодые, используют лишь коллективные формы работы с семьей.

Причины этого недостаточное знание специфики семейного воспитания, неумение анализировать уровень педагогической культуры родителей, особенности воспитания детей и соответственно с этим проектировать свою деятельность по отношению к родителям и детям. У отдельных, особенно молодых, воспитателей недостаточно развиты коммуникативные умения. Это связано с тем, что в содержание профессионального педагогического образования не включены компоненты, которые способствовали бы развитию готовности педагогов к

осуществлению индивидуализации взаимодействия с семьей.

Принимая во внимание выше сказанное, можно сделать вывод, что заведующий детским садом, методист и педагог-психолог должны вести систематическую работу по повышению уровня знаний, умений и навыков воспитателей в области сотрудничества с семьей.

Так, для совершенствования коммуникативных компетенций педагогов планируются семинары-практикумы по основам педагогического общения, как средству гуманизации процесса образования; тренинги по овладению педагогами моделью личностно-ориентированного взаимодействия с семьями воспитанников; мастер-классы по организации родительских собраний и других современных форм взаимодействия с семьями воспитанников.

Формирование и развитие проектировочных и конструктивных компетенций педагогов осуществляется в ходе педагогических мастерских, работы педагогов в «Школах профессионального мастерства», в Творческих группах, которые призваны разработать для практиков содержание работы в различных формах взаимодействия.

Обеспечение готовности педагогов в плане организационных и гностических компетенций представляется возможным через обучение педагогов анализу социального портрета семей и типов семейного воспитания, определению способов взаимодействия родителей и ребенка для осуществления индивидуального подхода к каждой конкретной семье. При этом учитывается социальный заказ родителей на уровень образованности ребенка, на качество образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением.

Система работы с педагогами по повышению уровня их психологической компетентности педагогов в вопросах организации взаимодействия с семьями воспитанников может включать в себя:

– Семинары-практикумы, например, семинар-практикум для педагогов дошкольных групп «Эффективное общение». Цель: формирование у педагогов умений, являющихся базовыми в реализации коммуникативной компетентности.

– Тренинги по овладению педагогами моделью личностно-ориентированного взаимодействия.

– Мастер-классы по организации родительских собраний и других современных форм взаимодействия с семьями.

– Консультирование. Цель: познакомить педагогов с индивидуально-психологическими особенностями детей разного возраста и спецификой взаимодействия с ними.

Для реализации задач эффективным является участие педагогов в выявление индивидуально-психологических особенностей детей. Для этого необходим специальным образом отобранный или разработанный инструментарий. Эта проблема возникает в связи с тем, что предложенный психолого-педагогической наукой инструментарий необходимо адаптировать применительно к условиям образовательного учреждения компенсирующего вида. В качестве примера можно предложить апробированную в рамках ОУ карту изучения индивидуально-психологических особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, в которой были выделены следующие формы отклонений:

1. Неадекватный уровень тревожности ребенка, обладающий такими качествами, боится неудачи, окриков, публичных оскорблений, не может переспросить, даже если что-то не слышал. Тревожность может служить основой появления трудностей в общении и стать причиной социальной дезадаптации.

2. Неадекватный уровень агрессивности – наличие агрессии в поведении создает большие трудности во взаимодействии ребенка с окружающими.

3. Неадекватная мотивация – отсутствие познавательных интересов у ребенка, уход от деятельности и как следствие – хроническая неуспешность в различных видах деятельности.

4. Неадекватная самооценка – если самооценка деформирована, то это уже достаточное условие для социальной дезадаптации. Ребенок с заниженной самооценкой обладает высокой тревожностью, неуверенностью, аутистическими либо агрессивными тенденциями в поведении. Детей с заниженной самооценкой критиковать и унижать нельзя.

5. Гиперактивность ребенок находится в постоянном движении и просто не может себя контролировать, то есть даже если он устал, он продолжает двигаться, а выбившись из сил окончательно, плачет и истерит, быстро и много говорит, глотает слова, перебивает, не дослушивает. Задает миллион вопросов, но редко выслушивает ответы на них. Ребенок неуправляемый, при этом он абсолютно не реагирует на запреты и ограничения. И в любых условиях (дом, магазин, детсад, детская площадка) ведет себя одинаково активно.

Для получения информации об индивидуально-психологических особенностях личности применяется метод экспертных оценок. Данный метод позволяет охватить всех детей, посещающих образовательное учреждение. Экспертное оценивание проводится педагогами групп и классов совместно с психологом и дефектологами, медицинскими работниками. Результаты изучения представляются в сводных протоколах по группам и классам.

Подобное оценивание позволяет увидеть проблемные зоны в каждом детском коллективе и в образовательном учреждении в целом. Повторное оценивание показывает наличие динамики (положительной или отрицательной) в изменении индивидуально-психологического состояния ребенка.

В зависимости от выявленных отклонений сформулированы правила и приемы воздействия на ребенка:

- правила работы с тревожными детьми;
- правила работы с агрессивными детьми;
- правила работы с гиперактивными детьми.

Для организации работы с «особым» ребенком необходимо выстраивание системы работы с семьями с учетом особенностей семей и типов семейных отношений.

Семья, воспитывающая ребенка с проблемами развития, требует к себе особого подхода. Изначально родители не готовы принять проблему собственного ребенка. В ОУ индивидуальный подход к таким семьям обеспечивается через:

- Создание образовательного пространства для процесса социализации детей и привлечения родителей в образовательный процесс (привлечение родителей к оформлению груп-

повых помещений, к участию в детских праздниках и развлечениях, открытые занятия для родителей в соответствии с реализуемой на группе образовательной программой).

– Учет особенностей семей и типов семейных отношений в организации взаимодействия семьи и образовательного учреждения (проведение анкетирования, создание и использование на практике социального паспорта семьи, организация современных форм работы с семьей).

– Поддержку мотивации положительных семейных взаимоотношений (организация «Семейных клубов», «Школы родителей будущих первоклассников», клуба «Здоровый ребенок», всеобуч для родителей, воспитывающих детей инвалидов).

Таким образом, психологическое сопровождение обеспечения профессиональной готовности педагогов к организации взаимодействия с семьями воспитанников позволяет сделать родителей активными участниками образова-

тельного процесса и добиться повышения качества дошкольного образования.

#### Литература

1. Далинина, Т. В. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей [Текст] / Т. В. Далинина // Дошкольное воспитание. - 2000. - С. 41-48.

2. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Хэлтон, 1998. – 399 с.

3. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И. М. Марковская. – СПб. : изд-во «Речь», 2000. – 150 с.

4. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность педагога [Текст] / С. Г. Молчанов // Актуальные проблемы управления качеством образования : сб. науч. статей. Вып. 6. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2001. – 136 с.

5. Овчарова, Р. В. Школьный психолог и семья ученика. [Текст] / Р. В. Овчарова. – Архангельск, 1993. – 235 с.

УДК 378.4  
ББК 74.4

## СОДЕЙСТВИЕ МОЛОДЫМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ВУЗА В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Шкерина Г. А.

*Аннотация.* Определена сущность педагогического содействия молодым преподавателям вуза в концептуализации профессионального опыта; исходя из особенностей положения молодых преподавателей в социально-профессиональном пространстве вуза, намечены меры педагогического содействия.

*The essence of pedagogical support to young university teachers in the conceptualization of professional experience; based on the particular situation of young teachers in the social and professional space of the university, outlined measures of pedagogical support.*

**Ключевые слова:** концептуализация профессионального опыта, молодые преподаватели, содействие, педагогическое содействие молодым преподавателям вуза.

*Conceptualization of professional experience, young teachers, support, pedagogical support to young university teachers.*

В Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» отмечается, что основу государственного сектора науки и высшего образования «в перспективе составят технически оснащенные на мировом уровне, укомплектованные квалифицированными кадрами, достаточно крупные и финансово устойчивые научные и образовательные организации» [8]. Интерпретируя данное положение по отношению к высшей школе, следует подчеркнуть, что в этих условиях на передний план выдвигается задача поддержки молодых преподавателей в освоении эффективных способов, приемов и средств обучения и воспитания студентов. Например, речь может идти об осмыслении, освоении и использовании молодыми преподавателями сложившегося в высшей школе профессионального опыта, иными словами, его концептуализации.

Обращение к явлению концептуализации обусловливается тем обстоятельством, что по-

зволяет смотреть на профессиональный опыт, как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики. Концептуализация способствует осмыслению различных событий профессиональной деятельности с позиции теории, что подчеркивает значимость концептуального анализа для развития профессионального опыта и профессиональной практики.

Нами установлено, что концептуализация представляет собой особый вид теоретической деятельности и активно используется при проведении экспертизы, моделирования, проектирования, исследования и так далее. Концептуализация обеспечивает теоретическое понимание целостности объекта, поддерживает системные представления о нем в исследовательских процедурах. Целью концептуализации является обозначение целостного представления о возможных на данный момент способах работы на теоретическом уровне, определение видения предметных полей работы в исследовательском режиме, а также задание представлений об уровне организации знаний.

Концептуализация отражает определенную совокупность допущений о природе исследуемого объекта, основанных на имеющихся теоретических выводах и заключениях, которые подчеркивают тенденции и зависимости между отдельными компонентами исследуемой области и соответствуют сложившейся системе понятий. Результатом концептуализации является построение концепции, которая понимается нами как комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существование в действительности или практической деятельности человека.

На этом основании концептуализацию профессионального опыта мы рассматриваем как особый вид теоретического исследования, связанный с осмыслением различных событий профессиональной жизни с целью определения

научной сущности понятий, отношений и механизмов, лежащих в основе решения профессиональных задач в избранной предметной области.

Изучение практики современной высшей школы дало основания говорить о том, что успешное осуществление концептуализации профессионального опыта молодыми преподавателями зависит от того, насколько эффективно в вузе организована система педагогического содействия.

При определении сущности педагогического содействия молодым преподавателям вуза в концептуализации профессионального опыта мы учитывали современные подходы к пониманию термина «содействие». Нам, в частности, удалось установить следующие направления употребления этого понятия:

– Оказание помощи кому-либо (данное сочетание используется в тех случаях, когда подразумевается содействие какому-либо человеку или людям; например, «содействие молодому преподавателю», «содействие сельским школьникам»).

– Осуществление поддержки в какой-либо деятельности, оказание помощи в ее осуществлении (употребляется в случаях, когда говорится о содействии объединениям людей, выражении согласия или одобрения чего-либо, стремлении не дать прекратиться или нарушиться чему-либо; например, «содействие малому и среднему бизнесу», «содействие занятости молодежи», «содействие международному развитию»).

– Сопровождение какого-либо процесса (такое сочетание используется в ситуациях, когда пытаются подчеркнуть пролонгированность оказываемой помощи, например, психологической).

– Создание условий для осуществления какой-либо деятельности или процесса (бывает в ходе в тех случаях, когда предполагается содействие в успешном осуществлении (или протекании) исследуемого процесса; например, «содействие развитию готовности в профессиональном самоопределении», «содействие формированию учебно-познавательной мотивации»).

– Согласованное взаимодействие нескольких частей (данное значение обязано слову

«синергетика», которое в переводе с греческого означает «содействие»).

– Совместное действие (связано с этимологией слова «содействие», образованного при помощи приставки «со» и слова «действие»; например, «содействие самоуправлению»).

– Склонение, вербовка, вовлечение (специальное значение слова «содействие», используемое в юридической практике; например, «содействие террористической деятельности»).

В педагогической литературе термин «содействие» чаще всего используется в сочетании «педагогическое содействие». Мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой педагогическое содействие рассматривается в контексте концепции гуманно ориентированного образования, которое, по словам Г. Н. Серикова, состоит в том, чтобы «не навязывать участникам образования определенных догматов в выстраивании своих связей с окружением и в самореализации своих сущностных свойств» [6, с. 390]. Гуманно ориентированное образование призвано помогать (содействовать) «развитию у участников образования специальных способностей, опираясь на которые они могли бы самостоятельно адаптироваться к условиям среды обитания и реализовывать в них социально приемлемые проявления своих сущностных свойств» [6, с. 390].

В соответствии с этим педагогическое содействие предусматривает помощь молодым преподавателям в предполагаемых направлениях осмысления профессионального опыта, определении его основных идей и сущностных характеристик, выявлении закономерностей и принципов существования такого опыта, вскрытии условий его успешного функционирования в практике высшей школы.

Учитывая тот факт, что педагогическое содействие по своей природе носит дифференцированный характер и имеет различный подтекст и содержание по отношению к различным преподавателям, важно учитывать специфику и особенности профессиональной деятельности молодых преподавателей вуза, затруднения, которые они испытывают в профессиональной деятельности.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что вопросы организации и осуществления профессиональной деятельности молодого (начинающего) преподавателя вуза в научной литературе

отражены крайне недостаточно. Отдельные стороны вопроса получили разработку в исследованиях Е. В. Герасимовой, Т. Б. Гершкович, Ч. И. Ильдархановой, С. И. Маслакова, Т. И. Новожиловой, Е. В. Тучиной, В. Б. Чупиной, А. А. Яшиной [1-10].

В результате проведенного анализа было установлено, что категория молодых преподавателей вуза является достаточно разнородной. В ряде исследований в качестве значимых параметров, позволяющих дифференцировать категорию молодых преподавателей, называются возраст, специфика преподаваемых дисциплин, наличие стажа деятельности и базового педагогического образования. Так, например, выделяются две возрастные группы молодых преподавателей высшей школы: от 21 до 26 лет и от 27 до 35 лет [5]. В некоторых исследованиях к молодым преподавателям относят аспирантов и соискателей, не имеющих ученой степени, а также значительного опыта преподавательской работы [10].

А. А. Яшина исследует характерные особенности профессиональной идентичности молодого преподавателя вуза. К ним она относит следующие психологические проявления: молодого преподавателя не отпускает студенческая среда; он осуществляет попытки экспериментирования в работе и, в силу этого, сам становится объектом экспериментирования студентов; молодой преподаватель испытывает трудности с подбором и презентацией учебного материала; индивидуальность молодого преподавателя проявляется для студентов ярче, чем индивидуальность более опытных преподавателей, поскольку молодой преподаватель более открыт; при этом у него нет опыта, нет стратегий поведения в типичных и нетипичных ситуациях [10, с. 22].

Е. В. Герасимова исследует пути повышения эффективности методической подготовки молодых преподавателей. Она обосновывает следующие положения:

– результаты формирования методических умений и навыков начинающих преподавателей зависят от организации и содержания методических мероприятий;

– большинство начинающих преподавателей стараются сначала найти собственное решение возникшей проблемы и обращаются к

более опытным коллегам или руководству только после неудачи;

– различные затруднения в педагогической деятельности начинающих преподавателей разрешаются путем проб и ошибок;

– в процессе освоения педагогической деятельности происходит неоднократная переоценка многих личностных убеждений, установок и ценностей начинающего преподавателя [1, с. 16].

Затруднения молодых преподавателей вуза в ходе организации учебного диалога исследует Е. В. Тучина. Учебный диалог, по ее мнению, признается ведущей формой педагогического общения. Она отмечает, что затруднения молодого преподавателя в организации учебного диалога проявляются в виде отказа от использования на занятиях различных организационных форм, свойственных диалоговой технологии обучения (дискуссия, дебаты, диспут и др.), что затрудняет его переход с авторитарной позиции на позиции личностно ориентированного обучения [7, с. 11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что молодые преподаватели вуза характеризуются неустойчивостью профессиональной позиции, пограничным характером профессионального статуса. Иными словами, молодой преподаватель занимает маргинальное положение в социальной структуре вуза, что собственно и подразумевает двойную идентификацию и сопровождается переживанием отсутствия социальной принадлежности.

Кроме того, исследования указывают на то, что молодые преподаватели входят в профессиональное пространство вуза, в котором уже имеются сложившиеся профессиональные нормы, отношения и внутренние ресурсы. Соответственно это предполагает от молодого преподавателя постоянной рефлексии своей профессиональной деятельности, формирования ее целей на основе создаваемой им мотивации. Несомненной является роль «значимого другого» в интерпретации тех социальных процессов, участниками которых становятся молодые преподаватели. В этом плане трудно переоценить роль профессионального опыта старших коллег, о концептуализации которого идет речь в нашей статье.

Для молодого преподавателя свойственно конструирование представлений о характерных

особенностях представителя своей профессиональной группы, которые позволяют ему отличать ее от других социальных групп и идентифицировать себя с ней. Наряду с этим, весомым становится представление о профессиональной позиции, которая определяет преподавателя вуза с точки зрения его профессионализма. Важной стороной выступает оценка своего положения, которая фиксирует разноmodalность переживаний молодого преподавателя и его актуальные потребности.

Учитывая указанные особенности, педагогическое содействие в концептуализации профессионального опыта можно определить как объективно необходимую, адресную и целесообразную педагогическую помощь, которая оказывается молодым преподавателям высшей школы с учетом их социально-профессионального положения и испытываемых ими существенных затруднений в осуществлении теоретической деятельности по выявлению, осмыслению и оценке сложившегося профессионального опыта.

Итак, изучение теории и практики профессиональной деятельности молодых преподавателей вуза показывает, что в осуществлении им педагогического содействия следует:

- ориентироваться на реальные проблемы молодых преподавателей, возникающих в ситуациях, связанных с осмыслением различных событий профессиональной жизни в высшей школе;

- опираться на жизненный и профессиональный опыт молодых преподавателей в ходе построения ими собственной концепции профессионального опыта;

- учитывая маргинальное положение молодого преподавателя в социальной структуре вуза, проявлять к ним уважение, доверие и человеческое отношение, побуждать их самих к проявлению этих качеств по отношению к студентам и другим преподавателям;

- стремиться к созданию неавторитарной атмосферы взаимодействия в преподавательском коллективе.

В соответствии с этим сущность педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта целесообразно рассматривать с точки зрения двух аспектов. Первый аспект предполагает

создание условий, благоприятных для выявления, осмысления и оценки профессионального опыта. Второй аспект предусматривает оказание адресной и объективно необходимой помощи конкретным молодым преподавателям в процессе осуществления концептуализации профессионального опыта.

Эти обстоятельства указывают на необходимость в педагогическом содействии молодым преподавателям сочетания общих условий сопровождения теоретической деятельности по выявлению, осмыслению и оценке профессионального опыта с адресно применяемыми мерами. В качестве форм реализации общих условий педагогического содействия может рассматриваться, например педагогическое консультирование молодых преподавателей, организация повышения их профессиональной компетентности и так далее.

Адресно применяемые меры педагогического содействия обуславливают не только мотивы осуществления концептуализации профессионального опыта, но и оказывают решающее влияние на личную профессиональную и жизненную позицию молодых преподавателей, побуждают их на то, чтобы вполне конкретным образом проявить себя в практике профессиональной деятельности. По существу, имеется возможность посредством педагогического содействия обеспечивать проявление мотивов профессиональной деятельности молодых преподавателей в нужных направлениях.

Следует сделать акцент на том, что правильно спроектированная система педагогического содействия направлена, с одной стороны, на активизацию теоретической деятельности молодых преподавателей по выявлению, осмыслению и оценке профессионального опыта, с другой стороны, – на обеспечение их профессиональной самореализации в социально и профессионально значимых направлениях. В этом, на наш взгляд, заключается ценность идеи педагогического содействия молодым преподавателям вуза в концептуализации профессионального опыта.

Таким образом, идея педагогического содействия в определенной мере согласуется с положениями гуманно ориентированного образования. Необходимо помочь молодым преподавателям с предполагаемыми направлениями осмысления профессионального опыта, опреде-

лением его основных идей и сущностных характеристик, выявлением закономерностей и принципов существования такого опыта, вскрытием условий его успешного функционирования в практике высшей школы. В таком случае с большей долей уверенности можно говорить об адресности и целесообразности мероприятий, осуществляемых с точки зрения педагогического содействия молодым преподавателям.

#### Литература

1. Герасимова, Е. В. Повышение эффективности методической подготовки начинающих преподавателей в негосударственных вузах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Герасимова. – М., 2008. – 25 с.
2. Гершкович, Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы) [Текст] : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Т. Б. Гершкович. – Екатеринбург, 2002. – 218 с.
3. Ильдарханова, Ч. И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Ч. И. Ильдарханова. – М., 2006. – 19 с.
4. Маслаков, С. И. Формирование ценностных ориентаций личности молодого преподавателя высшей школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / С. И. Маслаков. – Курск, 2009. – 21 с.
5. Новожилова, Т. И. Проектные условия профессионального становления молодого педагога высшей школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. И. Новожилова. – Краснодар, 2006. – 23 с.
6. Сериков, Г. Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г. Н. Сериков. – М. : Мнемозина, 2002. – 416 с.
7. Тучина, Е. В. Затруднения молодых преподавателей высшей школы в организации учебного диалога [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Тучина. – Ярославль, 2004. – 18 с.
8. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы [Электронный ресурс] : Постановление от 28 июля 2008 г. № 568. – Режим доступа: <http://www.kadryedu.ru/>.
9. Чупина, В. Б. Влияние социокультурного фактора на самооценку и потенциал самореализации молодых преподавателей вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / В. Б. Чупина. – Барнаул, 2004. – 19 с.
10. Яшина, А. А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.05, 19.00.03 / А. А. Яшина. – Ярославль, 2007. – 24 с.

## Современная школа

УДК 373.1

ББК 74.04

### ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ДЖОЙ Е. С.

**Аннотация.** В статье рассматривается роль маркетинга в образовательной среде. Анализируется понятие конкурентоспособности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, и исследуются возможности формирования конкурентных преимуществ образовательного учреждения.

*The article gives an observation of the role of marketing in the sphere of education. The notion of competitiveness of an educational establishment in the market of education is analyzed and the ways of making up competitive advantages are investigated.*

**Ключевые слова:** маркетинг, образовательная услуга, потребители, конкурентные преимущества образовательного учреждения.

*Marketing, education service, consumers, competitive advantages of an educational establishment.*

Образование - одна из наиболее бурно растущих и перспективных сфер экономики в мире. По оценкам специалистов в наиболее динамично развивающихся странах объемы спроса и предложения образовательных услуг растут ежегодного на 10-15 %. Своим потенциалом и логикой развития сфера образования притягивает к себе все более пристальное внимание инвесторов. Это обуславливает необходимость тщательно продуманной современной концепции, стратегии и тактики действий хозяйствующих субъектов в этой сфере.

Развитие рыночных отношений в сфере образования, происходящее на фоне усиливающихся процессов демократизации российского общества, существенным образом влияет на политику государства в области образования.

Так в Концепции модернизации российского образования одним из приоритетных направлений в ближайшей перспективе, является «выстраивание и оптимизация экономических отношений в системе образования» [1]. Вместе с развитием в стране обучающих структур и технологий происходит и эволюция маркетинга как вида человеческой деятельности, направленной на удовлетворение нужд, потребностей и запросов людей в данной сфере.

Маркетинг образовательных услуг имеет свои особенности только в сфере практического применения, а все основные теоретические выкладки в нем не отличаются от маркетинга на любом рынке товаров или услуг.

Общепризнанный авторитет в данной области, Филипп Котлер, выделяет в качестве основных следующие понятия маркетинга: нужда, потребность, запрос, товар, обмен и рынок [6]. Все данные понятия являются неотъемлемой частью рыночных отношений, в том числе и отношений на рынке образовательных услуг.

Современные процессы в экономике государства приводят нас к пониманию того, что современный рынок не может существовать без качественных специалистов, для получения, которых необходимо качественное образование. К сожалению, как констатирует ректор ВШЭ Я. Кузьминов, в журнале «Образование и реформа», Россия за последние годы с 1995 г по 2010 г. сдала свои лидирующие позиции и переместилась в так называемом «давосском рейтинге» 59 развитых государств на 58-59 место (боремся за последнее место с Украиной) [5].

С момента начала перехода России к обновленному обществу и новым отношениям, в государстве с каждым годом все более остро

встает вопрос о качестве образования, качестве образовательных услуг. Достаточно сложно что-либо менять в целой системе, при наличии очень серьезного сопротивления со стороны участников образовательного процесса. В современном Российском государстве совершается переход к новой цивилизации, основанной на ценностях демократии и свободы личности. Перед образованием стоит задача преодолеть культурные издержки этого перехода. Сложившиеся за многие десятилетия стереотипы, старые сдерживающие механизмы, служившие преградой для антисоциального, разрушительного поведения исчезли, а на их место мы не успели ничего создать. Обществу, в рыночной экономике, как и в любой другой присущи собственные формы гуманизма, коллективизма, заботы об общественном благе. Разница возникает лишь в том, что эти формы осознаются гражданами через призму собственных интересов. Основным отличительный признак свободного общества в том, что мы признаем свободу других так же, как и свою свободу.

Для адаптации общества к меняющимся условиям необходимо создать условия, позволяющие каждому определить свое место в этом мире. Образование служит практически единственным механизмом, позволяющим получить равные шансы в жизни всем членам общества.

Основная деятельность школы связана с предоставлением образовательных услуг. Многие работники образования, в том числе и руководители образовательных учреждений, негативно воспринимают то, что их высокую миссию относят к рыночным отношениям и сфере услуг. В силу того, что наше прошлое является неотъемлемой частью нашей жизни и накладывает отпечаток на наши дальнейшие действия, для ряда руководителей само понятие «образовательная услуга» и «рынок образовательных услуг» становится негативным фактором, влияющим на их дальнейшую деятельность. А, следовательно, это отражается и на работе всего коллектива в целом. Неготовность меняться одновременно с происходящими процессами приводит к тому, что процесс адаптации школы к новым условиям протекает достаточно медленно и не всегда эффективно. Но нельзя забывать, что потребители уже находятся в рыночной системе и они готовы предъявлять требования к продавцам в отношении ка-

чества, ассортимента и всех сопутствующих факторов, характеризующих приобретаемый продукт. В соответствие с этим, необходимо задуматься не только образовательному учреждению, но и руководителю, и каждому учителю, что каждый из них готов предложить на рынок, чем он интересен потребителю. Какие услуги на данный момент востребованы, что нужно будет завтрашнему ученику, что нужно обществу и государству.

Для того чтобы опделить функции школы в современных условиях, необходимо раскрыть такие понятия как «услуга», «образовательная услуга».

Анализируя термин «услуга» можно увидеть, что различными авторами оно трактуется неоднозначно.

По мнению Е. В. Волковой и Т. В. Кобяковой, услуга - это одно из свойств, одна из сторон, одна из составляющих характеристик объекта или субъекта, являющихся на рынке товаром. Объекты (физические товары и юридические лица) и субъекты (физические лица) - источники, носители услуги как пользы, выгоды, блага [2].

Также услуги [services] - это блага, представленные не в форме вещей, а в форме деятельности. Так же под услугой мы можем понимать отношение, возникающее по поводу полезного действия труда, потребляемого как деятельность. Основная отличительная черта услуг по сравнению с производством вещественной продукции - то, что услуга производится и потребляется в одно и то же время и в одном и том же месте. То есть образовательная услуга производится и потребляется в стенах образовательного учреждения. Услуга - это результат деятельности, взаимодействия объектов и (или) субъектов, а не сама деятельность. Деятельность - это оказание услуг, обслуживание, самообслуживание. Существуют различные методики оценки свойств услуг, однако все они базируются на необходимости определить:

- значимость для потребителя самой услуги или ее элементов;
- составляющие новой услуги и внимание, которое необходимо каждой из них;
- степень удовлетворенности потребителя составляющими услуги и всей услугой в целом;
- «акценты» рекламной политики предприятия (сравнительный критерий);

– составляющие, которые необходимо корректировать в услуге;

– эффективность мероприятий по корректированию составляющих услуги и другое.

Активно идущая коммерциализация образования в России, поставила задачу маркетинга образовательной деятельности в практическом плане, в том числе - перед государственными образовательными учреждениями. Традиционно даже в странах с развитой рыночной экономикой образование было и остается преимущественно объектом внимания и поддержки государственных структур, финансируется государством и органами управления на местах; снижая тем самым потребность в маркетинге.

Рассматривая построение системы маркетинга образования как научно-прикладной концепции, идущей одновременно на нескольких уровнях, можно констатировать: Во-первых, это формирование концепции маркетинга в образовании, разработка общей типологии, структуры и содержания маркетинговых действий. Во-вторых, организация маркетинговой деятельности самих образовательных учреждений, которым необходимо адаптировать имеющийся и сформировать специальный маркетинговый инструментарий, определить подходы к осуществлению маркетинговой деятельности, управления ею.

Важной составляющей этого процесса должен стать анализ и обобщение практических шагов и действий на рынке образовательных услуг, в том числе проведение рыночных исследований и экспериментов.

Реальными участниками маркетинговых отношений являются не только образовательные учреждения, но и потребители (отдельные личности, организации), широкие круги посредников, а также общественные институты и структуры, причастные к продвижению образовательных услуг на рынке.

Особую роль среди субъектов маркетинга образовательных услуг играет личность учащегося, воспитанника. Это не просто материальный носитель образовательных услуг, копилка передаваемых знаний, и их потребитель. Личность отличается от остальных потребителей образовательных услуг тем, что использует образовательный потенциал не только для создания материальных и других благ, не только для зарабатывания средств к жизни, но еще и для

себя, для удовлетворения собственных познавательных потребностей.

Маркетинг подразумевает конкурентоспособность хозяйствующих субъектов, вступающих в рыночные отношения. Еще совсем недавно термины конкуренция, конкурентоспособность, управление конкурентоспособностью не применялись по отношению к образованию России. Сегодня постановка и решение вопроса о конкурентоспособности образовательных учреждений разного уровня актуализирована решениями о новых механизмах его финансирования.

Л. Г. Логинова на основе систематизации имеющихся понятий считает, что конкуренция в системе образования – это не только соперничество между учреждениями одного вида на рынке, но и внутренняя борьба старого с новым, посредством которой субъекты получают и передают знания, осваивают новые способности; это процесс управления каждым субъектом своими конкурентными преимуществами [4]. Конкуренция в образовании является движущей силой системного развития на всех уровнях его организации, инструментом воспроизведения и улучшения качества услуг и продукции.

Организации добиваются конкурентного преимущества, находя новые подходы к деятельности в своей отрасли и выходя с ними на рынок, то есть, внедряя инновации. Нововведение ведет к смене лидерства в конкуренции, если прочие конкуренты, либо не распознали пока нового способа ведения дел, либо не могут или не желают изменить свой подход.

Организация может получить конкурентные преимущества за счет:

- внедрения новых технологий;
- реагирования на новые или изменившиеся запросы потребителей;
- появления нового сегмента деятельности или перегруппировки существующих сегментов;
- изменения стоимости предлагаемой услуги;
- изменения государственного регулирования в системе деятельности организации.

Конкурентные преимущества образовательного учреждения в современных условиях заключаются в его достижениях, которые не только воспринимаются и оцениваются потребителями, но и определяют потреби-

тельный выбор. Это востребованные и устойчивые достоинства организации в одной или нескольких областях деятельности.

Современная конкуренция на рынке образовательных услуг как неотъемлемый атрибут рынка, как форма выражения процессов характеризуется невиданной ранее масштабностью, динамизмом и остротой. Масштабность конкуренции обусловлена повсеместным ростом числа участников рыночных операций. Сегодня конкурентные преимущества организаций создаются в большей степени с помощью дифференциации (программ, направлений и уровней содержания предлагаемого образования, форм организации деятельности, ее ритма и длительности, нацеленных на разные возрастные особенности детей, запросы семьи и так далее), позволяющей наиболее эффективно выделить отличительные особенности услуг и продуктов, стимулируя потребительский интерес. При этом потребительский интерес детей и их родителей в отношении образования не ограничивается только рамками утилитарности, ценность новизны и уникальности не менее значимы.

С возникновением и развитием конкуренции неразрывно связана конкурентоспособность. Это одно из сложнейших многоаспектных экономических понятий, которое динамично развивается, подвергаясь постоянным изменениям.

Конкурентоспособность выступает как способность некой хозяйственной единицы (учреждения, организации) опережать соперника в достижении поставленных экономических и иных целей - укрепления или завоевания позиций на конкурентном рынке. Согласно исследованиям Л. Г. Логиновой конкурентоспособность обнаруживается в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами эффективного и устойчивого функционирования в существующих условиях. Конкурентоспособность может быть отражена через показатели, характеризующие состояние учреждения и динамику его развития [4].

По мнению Л. Е. Замураевой факторы конкурентоспособности – это явления и процессы производственно-хозяйственной деятельности предприятия и социально - экономической жизни общества, которые вызывают изменение абсолютной и относительной величины затрат на производство и реализацию продукции, а в ре-

зультате изменение уровня конкурентоспособности организации [3].

Следовательно, управление конкурентоспособностью организации – это обеспечение оптимального соотношения составляющих элементов (факторов) конкурентоспособности в процессе осуществления производственно-хозяйственной деятельности. Факторы могут воздействовать как в сторону повышения конкурентоспособности организации, так и в сторону уменьшения.

Учреждение, нацеленное на повышение своей конкурентоспособности, должно стремиться к обладанию преимуществами во всех или нескольких составляющих системы. Конкурентное преимущество, основанное на какой-то одной либо двух детерминантах, обычно кратковременно и теряется со вступлением на данный рынок других серьезных конкурентов. Создание факторов - это процесс накопления: каждое поколение наследует факторы, доставшиеся от предыдущего поколения, и создает свои, добавляя к прежним. Именно такой точки зрения придерживается не только М. Портер, но и другие западные экономисты, такие как Б. Скотт, Дж. Лодж, Дж. Бауэр, Дж. Зюсман, Л. Тайсон. Факторы успеха, а также превосходные отличия сами по себе не порождают конкурентные преимущества. Таковыми они становятся только в результате осознанного управленческого решения по самостоятельному превращению своих отдельных факторов успеха и превосходных отличий в конкурентные преимущества.

Чтобы добиться конкурентного преимущества сегодня, учреждениям дополнительного образования уже недостаточно только расширять спектр направлений, привлекая все большее количество детей, подростков, молодежи или добиваться многообразия программ, предлагаемых услуг и прочие экстенсивные меры развития. Продуктивное решение находится в иной плоскости:

- стабилизация и воспроизведение качества образования, его сущности, специфики содержания и ценности;

- нацеливание образовательного учреждения не просто на обучение, но и на процесс воспитания, получения учащимися компетенций, позволяющих впоследствии применить полученные знания в жизни;

– изменение функциональных свойств уже имеющихся программ и направлений деятельности учреждения не за счет создания других (нового или заимствованного), а посредством трансформации имеющихся ресурсов для удовлетворения новых потребностей или новой категории потребителей;

– повышение уровня информационной деятельности учреждения, внедрение информационной маркетинговой системы, как одного из факторов повышения конкурентоспособности.

Анализ факторов конкурентоспособности организации позволяет нам утверждать, что актуализация вопросов маркетинга в настоящий период является необходимым условием конкурентоспособности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг.

#### Литература

1. Вестник Челябинского государственного университета [Текст] // Экономика. Вып. 24. - 2010. - № 3 (184). - С. 139-143.

2. Замураева, Л. Е. Управление затратами и ресурсами [Текст] : учеб. пособие / Л. Е. Замураева. – Тюмень : изд-во ТюмГУ, 2008. - 224 с.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dvgu.ru>.

4. Котлер, Ф. Основы маркетинга [Электронный ресурс] / Ф. Котлер. – Режим доступа: <http://dlastudenta.narod.ru>.

5. Кузьминов, Я. Образование и реформа [Электронный ресурс] / Я. Кузьминов. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru>.

6. Логинова, Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент [Текст] / Л. Г. Логинова. - М. : агентство «Мегаполис», 2008. – 392 с.

УДК 37.01  
ББК 74.200

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Власова И. В.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, связанные с организацией работы с одаренными школьниками на базе инновационных образовательных учреждений, в которых на конкурсной основе открыты областные предметные лаборатории. Раскрывается сущность понятия «предметная лаборатория», особое внимание уделяется описанию совместной деятельности предметных лабораторий и института повышения квалификации.

*The article discusses the problems associated with the organization of work with gifted students on the basis of innovative educational institutions, where regional subject laboratories are opened on a competitive basis. The essence of the concept of «subject laboratory» is revealed, focusing on the description of joint activity of subject laboratories and an institute of advanced training.*

**Ключевые слова:** одаренность, одаренный ребенок, стратегия обучения одаренных детей, предметная лаборатория.

*Giftedness, gifted child, learning strategies for gifted children, the subject laboratory.*

На пороге XXI века в связи с осмыслением социальных, экономических, технических и культурных феноменов, характерных для глобализации, проблема обучения и воспитания одаренных детей приобретает особое значение. Новые условия и требования быстро меняющегося мира актуализировали идею организации целенаправленного образования детей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области. В этих условиях наблюдается возрастающий интерес педагогической науки и практики к различным видам работы с одаренными детьми. Проблемы одаренности широко анализировались как в зарубежной, так и отечественной науке: Б. Г. Ананьев, Л. А. Вернер, Л. С. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. М. Слущкий, П. Торренс и другие. При этом особое внимание уделялось изучению одаренности детей школьного возраста (Д. Б. Богоявленская,

А. В. Запорожец, Б. С. Юркевич, Н. С. Лейтис и другие.). Особо следует отметить А. М. Матюшкина, чьи работы по изучению психики одаренных детей занимают видное место в российской психологии. Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач и на современном этапе развития российского общества. Наличие общественного социального заказа, безусловно, способствует интенсивному росту работ в этом направлении.

Под одаренностью большинство авторов понимает системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Следуя определению А. М. Матюшкина, одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство педагогов и психологов признают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности - это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют и собственная активность ребенка, и психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования, а также реализации индивидуального дарования. Практически каждый ребенок может проявить некую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития, что в свою очередь, создает условия для формирования

различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам. Следовательно, судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам и успехам, но и по инициированным им самим формам деятельности.

С 1996 года в Российской Федерации реализуется программа «Одаренные дети», которая может быть отнесена к разряду социально-политических технологий. Целью программы является создание условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей, обеспечение их личностной, социальной самореализации, профессионального самоопределения. В 1998 году на средства федеральной целевой программы «Одаренные дети» группой российских ученых – представителей Российского психологического общества, Института психологии РАН, Психологического института РАО, факультета психологии МГУ (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, В. С. Юркевич, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова и другие) была разработана «Рабочая Концепция одаренности».

В рамках федеральной целевой программы была выстроена целостная система федеральных мероприятий по различным направлениям образовательной деятельности, что позволило миллионам детей продуктивно развивать и демонстрировать свои личностные достижения, осуществить сотрудничество с ведущими учеными, спортсменами, деятелями культуры и искусства. Среди ежегодно проводимых всероссийских мероприятий для одаренных детей наиболее значимыми являются:

– Предметные Всероссийские олимпиады, в которых принимают участие более 50 тысяч школьников России.

– Всероссийские олимпиады и конкурсы, которые проводятся в формате учебно-исследовательской деятельности в системе дополнительного образования детей, такие как «Старт в науку» на базе заочной физико-технической школы при Московском физико-техническом институте, научно-техническая олимпиада «Созвездие», Всероссийский конкурс исследовательских краеведческих работ учащихся «Отечество».

– Всероссийские конкурсы, слеты, соревнования, фестивали юных поэтов и художников, исполнителей эстрадных песен, детских театральных коллективов, студий костюмов и театров мод. Традиционными стали спортивные соревнования по 21 виду спорта, спортивный фестиваль школьников «Президентские соревнования» и другие мероприятия.

– Творческие смены в детских оздоровительных лагерях, летние школы для юных техников, математиков, одаренных художников и музыкантов. Основными задачами при проведении данных мероприятий стали: обеспечение творческого общения одаренных детей из разных уголков России, проведение занятий в творческих мастерских силами ведущих деятелей науки, культуры и спорта, организация отдыха и оздоровление юных талантов.

Можно считать, что система работы с одаренными детьми в России охватывает как общее, так и дополнительное образование, предоставляя детям возможность развития своей одаренности в различных сферах: интеллектуальной, технической, художественной, спортивной и так далее.

Современная педагогика имеет в своем арсенале различные стратегии обучения данной категории учащихся, на их основе осуществляется разработка специальных учебных программ. К стратегиям обучения детей с высоким умственным потенциалом относятся:

– ускорение (раннее поступление в школу, ускорение в обычном классе, «перепрыгивание» через класс, обучение в профильном классе, частной школе и так далее);

– обогащение (более быстрый темп продвижения в области избранного предмета, расширение изучаемой области знаний за счет получения дополнительного материала к традиционным курсам). Вместе с тем, нельзя не отметить, что следствием такой работы, как правило, является увеличение нагрузки на интеллектуальную, когнитивную, эмоциональную сферы ребенка, что, в свою очередь, не всегда сочетается с возможностью сохранения и укрепления его здоровья.

Выявление и развитие индивидуальных способностей одаренного ребенка требуют создания особых условий. Сегодня речь идет не только об организации обучения на основе личностно-ориентированного подхода, но и

создании благоприятных условий для индивидуального и дифференцированного обучения.

Эволюционное реформирование системы образования задает ориентиры для организации системной работы по выявлению, развитию и поддержке талантливых детей в регионах России. Во многих субъектах Российской Федерации созданы различные формы поддержки одаренной и талантливой молодежи: премиальные фонды и именные стипендии, олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции и так далее. В ряде регионов успешно созданы и работают образовательные учреждения для одаренных детей, проводятся очно-заочные школы, интернет-олимпиады.

Четырнадцатилетний опыт реализации программы «Одаренные дети» в Челябинской области позволяет говорить о значительных ее достижениях, как на региональном, так и муниципальном уровнях. Областная образовательная система осуществляет серьезные шаги в своем развитии, обеспечении доступного качественного образования, ориентированного на инновационное развитие экономики России. Важную роль в этом процессе играет создание региональной сети базовых школ с предметными лабораториями, которые не только непосредственно осуществляют выявление и поддержку наиболее одаренных в той или иной предметной области детей, имеют эффективный педагогический опыт работы по проблеме, но и могут быть использованы для повышения квалификации педагогов современным технологиям работы с одаренными школьниками.

Идея создания в Челябинской области предметных лабораторий нашла свое воплощение в рамках национального проекта «Образование». Материальную поддержку на конкурсной основе получило 21 образовательное учреждение региона по 17 профилям как предметной, так и межпредметной направленности. Были открыты лаборатории: компьютерной графики и дизайна, физики и математики, гуманитарно-информационная, универсальная многопредметная лаборатория и другие.

Предметная лаборатория рассматривается нами как мобильный ресурс, позволяющий решать задачи:

1. совершенствовать коммуникативные компетенции обучающихся, в том числе ода-

ренных школьников, через интеграцию педагогических и информационных технологий;

2. создавать новые образовательные программы, апробировать учебные пособия, технологии, учебно-методические, методические, учебно-лабораторные комплекты, программы опережающего образования детей;

3. организовывать областные мероприятия с одаренными школьниками;

4. обеспечить условия осуществления инновационной, экспериментальной (научно-исследовательской) деятельности обучающихся, педагогических работников образовательных учреждений Челябинской области.

Базовыми школами с предметными лабораториями стали учреждения общего образования, занимающие особое положение в образовательной системе региона:

– гимназии № 23, 10, 80, 82, 102, 26, лицей № 77, 97, 31 г. Челябинска;

– школы № 5, 56 г. Магнитогорска и лицей при Магнитогорском государственном университете;

– лицей № 13 и гимназия № 23 г. Троицка;

– школа № 25 г. Златоуста;

– лицей № 39 и школа № 32 с углубленным изучением английского языка г. Озерска;

– лицей № 127 и школа № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска;

– лицей № 6 г. Миасса;

– школа № 112 г. Трехгорного.

Педагогические коллективы образовательных учреждений, на базе которых открыты предметные лаборатории имеют опыт экспериментальной работы, реализации инновационных образовательных программ, а именно:

– 57,9 % педагогов имеют опыт проведения экспертизы продуктов инновационной деятельности работников образования (исследовательских проектов с детьми, рабочих программ, методических разработок и другие);

– 84,2 % педагогов представляли свой педагогический опыт работы с детьми с высоким интеллектуальным и творческим потенциалом в форме творческих мастерских, мастер-классов, открытых уроков, публичных выступлений, публичных защит разработанных в образовательном учреждении проектов, семинаров;

– образовательные учреждения являются стажерскими площадками системы дополни-

тельного профессионального образования педагогов, работающих с детьми, обладающими высоким интеллектуальным и творческим потенциалом;

– 26,3 % образовательных учреждений являются федеральными и региональными экспериментальными площадками по организации инновационной деятельности с детьми, имеющими высокий интеллектуальный и творческий потенциал.

Открытие предметных лабораторий можно рассматривать как новую форму поддержки школ, реализующих инновационные образовательные программы, дополнительный стимул педагогическим коллективам в развитии за счет использования современных технологий и нового современного оборудования. С другой стороны, предметная лаборатория – это областная площадка распространения эффективного педагогического опыта по работе с одаренными школьниками, организации и проведения мероприятий для данной категории обучающихся, в том числе с использованием интернет ресурсов и сетевого взаимодействия.

Изучение опыта деятельности предметных лабораторий с одаренными детьми в Челябинской области позволяет говорить о том, что на базе предметных лабораторий в большей степени созданы организационные, кадровые, материально-технические условия, для решения комплексно проблемы выявления и развития детской одаренности. Понимая, что для работы с одаренными детьми нужен творческий педагог, которого нужно подготовить, вырастить, следует отметить необходимость научно-методического сопровождения дальнейшего развития педагогических коллективов предметных лабораторий при непосредственном участии и поддержке со стороны профессорско-преподавательского состава государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».

Специалистами института постоянно совершенствуются подходы к организации непрерывного образования педагогов, работающих с одаренными и талантливыми детьми. Официальный сайт института содержит страницу «Предметные лаборатории», на которой представлены актуальные документы Феде-

рального и регионального уровней по проблеме, определяющие основные направления деятельности, информационные карты образовательных учреждений, являющихся предметными лабораториями, адреса передового педагогического опыта, открыт специализированный форум. Институт является координатором деятельности предметных лабораторий, организатором проведения повышения квалификации педагогов в форме стажировки и мероприятий научно-методического содержания, а также олимпиад и различных конкурсов непосредственно со школьниками.

Преподавателями кафедр разработаны и успешно реализуются модульные курсы, раскрывающие особенности содержания образования и организации работы с одаренными детьми: «Управленческое обеспечение работы с одаренными детьми в образовательном учреждении», «Научно-исследовательская работа учащихся в школе», «Организация исследовательской деятельности школьников», «Лидер детских общественных объединений: содержание, технологии, эффективность работы», «Организация работы классного руководителя с одаренными детьми», «Подготовка учащихся к олимпиаде по технологии», «Подготовка учащихся к олимпиаде по биологии», «Методика подготовки и проведения олимпиад школьников по общественным дисциплинам».

В практике совместной работы ГОУ ДПО ЧИППКРО и образовательных учреждений, являющихся предметными лабораториями, существуют некоторые научно-методические и организационные проблемы, связанные с формированием общественного понимания необходимости решения специальных задач по развитию одаренных детей и конкретной реализацией мероприятий федеральных и региональных программ. В связи с этим на перспективу совместной деятельности выделяются следующие ключевые задачи:

– организация помощи образовательным учреждениям в формировании нормативной базы, регламентирующей статус предметных лабораторий по работе с одаренными детьми, их взаимодействие с образовательными учреждениями Уральского федерального округа;

– создание новых и расширение существующих образовательно-информационных ресурсов предметных лабораторий;

– участие в научных и практических конференциях разного уровня по проблемам одаренности, развития талантов для ознакомления с зарубежным и отечественным опытом работы;

– создание на базе предметных лабораторий ресурсных центров работы с одаренными учащимися по своему профилю;

– активное использование научно-педагогического потенциала предметных лабораторий для повышения квалификации педагогических работников системы образования Челябинской области, обобщения и распространения эффективного педагогического опыта.

Работа с одаренными учащимися в последние годы выделяется в разряд приоритетных направлений. Вместе с тем, два года деятельности предметных лабораторий лишь начало пути. Использование возможностей предметных лабораторий для выявления и поддержки одаренных школьников в области, роста творчества педагогов через совместную активную деятельность педагогических коллективов образовательных учреждений и института повышения квалификации педагогических работников будут способствовать решению поставленных задач.

#### Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Одаренность и проблемы ее идентификации [Текст] / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5-13.

2. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников [Текст] : учебное пособие для студ. пед. вузов / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 183 с.

3. Лейтес, Н. С. О признаках детской одаренности [Текст] / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-18.

4. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

5. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности [Текст] : проблемы практ. диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 127 с.

6. Президентская программа «Дети России» [Текст] : мин-во общ. и проф. образования РФ, Психол. ин-т РАО, Центр комплекс. формирования личности РАО. – М. : Центр комплекс. формирования личности РАО, 1997. – 354 с.

7. Хромова, Т. Трудно ли учить вундеркиндов? Педагогические проблемы работы с одаренными детьми [Текст] / Т. Хромова // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 2. – С. 31-34.

УДК 377.5  
ББК 74.263

## РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ» В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ. ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Пашкова М. Ю.

*Аннотация.* В статье рассматривается потенциал предмета «Технология» в образовательной программе основного общего и среднего (полного) общего образования. Освещены проблемы и предложены некоторые пути решения развития творческого потенциала личности с целью успешного продвижения в индивидуальной образовательной траектории с учетом профнамерений.

*In the article the possibility of subject Technology in the educational program of secondary education is given. There are a lot of different problems and ways of decisions to develop the creative possibility of the person in the individual educational method.*

**Ключевые слова:** трудовое обучение и воспитание, качество образования, технологическая культура, проектная деятельность, компетентностный подход.

*Technology, Labour Training, the quality of education, the culture of Technology, Project activity, competent method.*

Все мы хорошо понимаем, что меняются требования к качеству образования, сегодня необходимо воспитание личности, способной к жизни в высокотехнологическом, конкурентном мире.

Если школа учитывает ведущие тенденции в научно-технической и производственной сферах, то социальное и профессиональное становление выпускников может быть эффективным.

Меняются критерии качества образования. Ими становятся: адекватное самоопределение выпускников, их профессиональная мобильность, функциональная компетентность, а не просто успеваемость по учебным предметам.

Конечно, значительный потенциал в решении этих задач имеет учебный курс «Технология» и создание системы технологического образования в школе.

Мне хотелось бы показать те мощные «точки роста» качества образования, которые

несет в своем потенциале учебный курс технологии.

Необходимость серьезного отношения к проблемам технологического образования, которое призвано формировать у учащихся технологическую культуру, сегодня является актуальным, как никогда.

К сожалению, в некоторых школах технология ассоциируется с трудовым обучением времен 70-80 гг. прошлого века. Отсутствие материально-технической базы и нехватка педагогических кадров еще в большей степени придает ей формальный характер. Конечно, трудовое обучение формировало умения путем многократного повторения упражнений, в то же время оно было интеллектуально бедным и направленным на формирование качеств исполнителя.

Целью современного технологического образования является развитие каждого учащегося как человека, умеющего принимать обоснованные решения, открытого к изменениям, умеющего разрабатывать и изготавливать объекты и системы.

«Технология» является предметом учебного плана, имеющая большой нереализованный педагогический потенциал.

При условии грамотно выстроенного педагогического процесса она несет большую гуманистическую составляющую, так как именно в технологии может быть достигнута большая степень успешности каждым ребенком. На уроках технологии каждый может состояться как творец.

Мы сегодня много говорим о необходимости динамичной работы с одаренными детьми – и это правильно.

Другой вопрос: кого мы в своей учительской практике считаем талантливыми и почему? Если серьезно на современном уровне развивать технологическое образование, то значительная часть детей сможет найти свою образовательную нишу с ростом познавательных ин-

тересов и, следовательно, с высокой степенью учебной и творческой мотивации. В нашей школе, имеющей общий набор и свой микрорайон, дети талантливы и успешны, такими их делает учебный курс технологии и вся система технологического образования.

Все мы знаем притчу: «К трем слепцам, по их просьбе, привели слона».

Для того чтобы понять, как выглядит слон, они поднялись и начали его ощупывать. Один взял слона за ногу и понял что, слон похож на колонну, другой за хобот и сказал, что слон напоминает ему змею, а третий потрогал хвост и уточнил не змею, а веревку».

Так и в педагогической практике узкопредметная направленность содержательного ядра образования не всегда дает возможность формировать целостную картину мира.

Интерес нашей школы к технологии и системные разработки в этом направлении объясняются высоким потенциалом интеграции этой образовательной области, которая дает возможность в полном объеме применить в практической деятельности, знания, полученные на уроках физики, химии, математики, истории и других предметов.

Технология обеспечивает структурно-логические и межпредметные связи, дает представление о современных технологиях преобразования материалов, энергии, информации, объектов социальной среды, живой природы, тем самым помогает сформировать специализированные интересы ребят в той или иной области научных знаний.

Именно технология, как ни какая другая позволяет в полном объеме применять в практической созидательной деятельности знания, полученные на данном этапе обучения, потому что в основе стандарта обучения технологии обязательным является проектная деятельность (Проектная деятельность – интегрированный вид деятельности по созданию изделий или услуг, обладающих объективной или субъективной новизной и имеющих личную или общественную значимость).

Занимаясь проектно-исследовательской деятельностью и научно-техническим творчеством, учащиеся решают одновременно несколько задач, связанных с культурой труда, дизайна, потребительской, информационной, графической, экологической культурой.

Проект в переводе с греческого – «бросание вперед».

Сегодня актуальна модель школы, которая работала бы на опережение в обучении и развитии ребенка.

В результате развития проектно-исследовательских навыков и научно-технологического творчества учащихся:

- повышается уровень познавательного интереса школьников;

- активизируется стремление к овладению практическими навыками деятельности;

- появляется устойчивый интерес к учебе в процессе выполнения лабораторных практических заданий (физика, химия);

- формируются потребности в самообучении, саморазвитии, самореализации;

- усиливается мотивация к успешному продвижению в индивидуальной образовательной траектории с учетом профнамерений.

Кроме того, технологический профиль с его деятельностной компонентой обладает более широкими возможностями для реализации компетентностного подхода.

Если мы сравним ключевые компетенции с задачами технологического образования, то они не просто перекликаются, а напрямую совпадают.

Это:

- высокая степень самостоятельности в обучении;

- быстрая адаптация к меняющимся условиям жизни и труда (профессиональная мобильность);

- умение нарабатывать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации.

Кроме всего вышесказанного, «Технология» несет в себе высокий воспитательный и созидательный потенциал. Созидатель варваром не станет.

Например: пошив пижамы для младшей сестры, создание механического устройства для поднятия тяжестей в подарок бабушке или табурет с электроподогревом для любимой кошки, а затем презентация и защита этих проектов на открытой сессии лица, получение сертификата качества на родительском собрании в классе, делают ребенка добрее, гуманнее и бережливее, социально активнее.

Пользуясь предоставленной мне возможностью высказать свое мнение на страницах журнала «Современная школа», хочу сформулировать проблемы, которые могут нанести ущерб тому ценному, наработанному годами в образовании города в области технологического обучения и воспитания.

Сегодня «Технология» живет по остаточному принципу. Технология перестает быть базовой единицей учебного плана. Так, для примера в Китае, который удивляет нас не только результатами спортивных олимпиад, но и темпами экономического роста, технологии отводится 3 часа с 3 по 9 класс и 144 часа с 10 по 12 класс, в Европейских странах: Англии, Франции, Нидерландах «Технология и дизайн» - ведущий предмет.

Предпрофильная подготовка учащихся, имеющая большой потенциал формирования устойчивых профессиональных намерений сводится к распределению часов элективных курсов на русский язык и математику для подготовки к итоговой аттестации в 9 классах, тем самым полностью выхолащиваются ее задачи и содержание.

Нет массовой практики участия младших школьников в смотрах-конкурсах городского уровня по защите проектов и техническому творчеству, а именно в этом возрасте развитие мелкой моторики является ведущей для развития интеллекта. На мой взгляд, является удач-

ным практика проведения городского фестиваля технического творчества учащихся, начатая год назад. В нашем районе многолетним является традиция проведения прикладных конкурсов для начальной школы «Я начинаю мастерить», «В гостях у Самоделкина» и многих других. Как мне кажется, назрела необходимость осмысления потенциальных возможностей технологии при переходе на стандарты второго поколения в обучении, в части реализации 10 часов индивидуальной программы.

В условиях развития информационной среды каждый второй ребенок считает возможным получить результат, если нажать клавишу компьютера. Виртуальные магазины, виртуальные путешествия, в результате виртуальная жизнь. Если еще 15 лет назад человек воспринимал реальность всерьез, как естественную данность, в которой приходится жить и трудиться, то сегодня ребенок ищет пути самоактуализации в виртуальной жизни, все больше времени, отдавая компьютерным играм – это «разрушительные» технологии.

Медики, психологи, педагоги бьют тревогу, диагноз один – синдром компьютерной зависимости и неадекватных поведенческих навыков в реальном мире. Что можно этому противопоставить? Природа человека ничего другого не изобрела – это только созидательный труд, воплощенный в образовательной практике предметом «Технология».

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**МАКСИМОВА ВАЛЕРИЯ НИКОЛАЕВНА**, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург.

**ОСИПОВА ОЛЬГА ПЕТРОВНА**, канд. пед. наук, доцент, Отличник народного просвещения РФ, проректор по информационному обеспечению Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**РЯБЫШЕВА ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА**, канд. пед. наук, руководитель отдела профессиональной переподготовки кадров Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**СЕЛИВАНОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА**, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ГАВРИЛЕНКО ЕКАТЕРИНА РОМАНОВНА**, канд. пед. наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, директор Константиновского педагогического колледжа, Константиновск Ростовской области.

**АФОНЬКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**, канд. психол. наук, профессор кафедры муниципального и государственного управления Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

**ЕЛЬКИНА ВАЛЕНТИНА АФНАСЬЕВНА**, канд. пед. наук, доцент, директор информационно-методического центра «Развивающее образование» Верх-Исетского района, г. Екатеринбург.

**КРАСЮН ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, директор средней общеобразовательной школы № 84, г. Челябинск.

**ТРОШКОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ**, канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 84, г. Челябинск.

**БАРОНЕНКО АНАТОЛИЙ СЕРГЕЕВИЧ**, докт. пед. наук, член-корреспондент Международной академии общественных наук, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1 Копейского городского округа, г. Копейск Челябинской обл.

**БАРОНЕНКО ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА**, канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**КУЛЬКОВА ЖАННА ГЕННАДЬЕВНА**, канд. психол. наук, директор Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

**ШЕВЧУК ЛЕОНИД ЕФИМОВИЧ**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения № 73, г. Челябинск.

**ПОЛИНОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения № 73, г. Челябинск.

**СЕВРЮКОВА АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КИСЛЯКОВА СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА**, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**РАТАНОВА НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА**, старший преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ШКЕРИНА ГАЛИНА АНИСИМОВНА**, директор Усть-Катавского филиала Южно-Уральского государственного университета, г. Усть-Катав Челябинской обл.

**ДЖОЙ ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА**, канд. эконом. наук, доцент кафедры управления, педагогики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ВЛАСОВА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА**, Почетный работник образования РФ, методист отдела научной работы Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ПАШКОВА МАРИНА ЮРЬЕВНА**, директор Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 120, г. Челябинск.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**MAKSIMOVA VALERIYA NIKOLAEVNA**, Doctor of Education, professor, the assistant manager of the department of theory and methodic of continuing education of A. S. Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg.

**OSIPOVA OLGA PETROVNA**, Candidate of Education, docent, Excellent of public education of Russia, pro-rector on informational support of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**RYABISHEVA ELENA VITALIEVNA**, Candidate of Education, the head of the department of professional retraining of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**SELIVANOVA ELENA ANATOLYEVNA**, Candidate of Psychology, docent of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA**, Candidate of Education, docent, the head of the department of special (correctional) education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**GAVRILENKO EKATERINA ROMANOVNA**, Candidate of Education, docent, the Honored teacher of Russia, the Honorary teacher of vocational education of Russia, the director of Konstantinovsk pedagogical college, Konstantinovsk, Rostov region.

**AFONKINA JULY ALEKSANDROVNA**, Candidate of Psychology, professor of the department of municipal and state management of the Murmansk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators and workers of Culture, Murmansk.

**ELKINA VALENTINA AFANASIEVNA**, Candidate of Education, docent, the director of Informational and methodical centre «Developing education» Verh-Isetsk region, Ekaterinburg.

**KRASUN GALINA ALEKSANDROVNA**, Candidate of Education, the Honored Teacher of Russia, the director of school № 84, Chelyabinsk.

**TROSHKOV SERGEY NIKOLAEVICH**, Candidate of Education, the Honored Teacher of public education of Russia, deputy director on educational work of school № 84, Chelyabinsk.

**BARONENKO ANATOLY SERGEEVICH**, Doctor of Education, a corresponding member of the International Academy of social sciences, the head of Municipal educational establishment secondary school № 1, Kopeisk, the Chelyabinsk region.

**BARONENKO ELENA ANATOLYEVNA**, Candidate of Education, senior lecturer of the Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

**KULKOVA JANNA GENNADYEVNA**, Candidate of Psychology, the director of the regional centre of diagnostics and consulting, Chelyabinsk.

**SHEVCHUK LEONID EFIMOVICH**, the director of Municipal educational institution № 73, Chelyabinsk.



**POLINOVA SVETLANA ANATOLYEVNA**, deputy director on training and educational work of Municipal educational institution № 73, Chelyabinsk.

**SEVRUKOVA ALLA ALEKSANDROVNA**, senior lecturer of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**KISLYAKOVA SVETLANA SERGEEVNA**, lecturer of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**RATANOVA NATALYA YAKOVLEVNA**, senior lecturer of the department of special (correctional) education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**SHKERINA GALINA ANISIMOVNA**, the director of the Ust-Katav department of the South Urals State University, Ust-Katav, Chelyabinsk region.

**JOY ELENA SERGEEVNA**, Candidate of Economy, docent of the department of management, pedagogy and law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**VLASOVA IRINA VALENTINOVNA**, the Honored Educator of Russia, Methodist of the department of scientific work of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

## СОДЕРЖАНИЕ

*Научные сообщения*

<b>Максимова В. Н.</b> Акмеологические технологии обучения в школе. . . . .	5
<b>Осипова О. П., Рябышева Е. В.</b> Психологическое обеспечение повышения квалификации слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий. . . . .	11
<b>Селиванова Е. А.</b> Современные технологии повышения квалификации специалистов психолого-педагогического сопровождения детей. . . . .	20
<b>Яковлева Г. В.</b> Научное обоснование феномена инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении. . . . .	25
<b>Гавриленко Е. Р.</b> Андрагогические условия образования взрослых. . . . .	29
<b>Афонькина Ю. А.</b> Профессиональное развитие как предмет психологического исследования: научный анализ отечественных концепций. . . . .	34
<i>Гипотезы, дискуссии, размышления</i>	
<b>Елькина В. А., Красюн Г. А., Трошков С. Н.</b> Концептуальная модель гуманистической воспитательной системы школы-комплекса. . . . .	41
<b>Бароненко А. С., Бароненко Е. А.</b> Педагогическая культура и ее формирование в условиях практической работы учителя в общеобразовательном учреждении. . . . .	48
<b>Кулькова Ж. Г.</b> Методологические основы комплексного изучения детей с нарушениями в развитии в содержании дополнительного профессионального образования . . . . .	60
<b>Шевчук Л.Е., Полинова С. А.</b> Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя интегрированного класса . . . . .	65

### *Исследования молодых ученых*

**Севрюкова А. А.**

Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. . . . . 72

**Кислякова С. С.**

Теоретическое обоснование проблемы формирования профессиональной позиции педагога в воспитании ценностного отношения к здоровью подростков. . . . . 81

**Ратанова Н. Я.**

Обеспечение профессиональной готовности педагогов к взаимодействию с семьей. . . . . 85

**Шкерина Г. А.**

Содействие молодым преподавателям вуза в концептуализации профессионального опыта. . . . . 89

### *Современная школа*

**Джой Е. С.**

Возможности формирования конкурентных преимуществ образовательного учреждения. . . . . 94

**Власова И. В.**

Возможности предметной лаборатории для развития одаренных детей. . . . . 99

**Пашкова М. Ю.**

Роль современного предмета «технология» в развитии творческого потенциала личности. Проблемы, пути решения. . . . . 104

**Сведения об авторах** . . . . . 107

## CONTENTS

### *Scientific reports*

<b>Maksimova V. N.</b> Akmeologic technologies of school education. . . . .	5
<b>Osipova O. P., Ryabisheva E. V.</b> Psychological bases of professional development using distance learning technologies. . . . .	11
<b>Selivanova E. A.</b> Modern technologies of professional development of specialist of psychological and pedagogical support of children . . . . .	20
<b>Yakovleva G. V.</b> Scientific grounds for the phenomenon of innovative methodological work in a preschool educational institution . . . . .	25
<b>Gavrilyenko E. R.</b> Andragogical conditions of adult education. . . . .	29
<b>Afonkina J. A.</b> Professional development as the subject of psychological study: scientific analysis of domestic concepts. . . . .	34
<i>Hypotheses, discussion, reflection</i>	
<b>Yelkina V. A., Krasyn G. A., Troshkov S. N.</b> Conceptual model of a humanistic educational system of a school complex . . . .	41
<b>Baronenko A. S., Baronenko E. A.</b> Pedagogical culture and its formation in conditions of practical work of the teacher in educational institution. . . . .	48
<b>Kulkova J. G.</b> Methodological bases of complex learning of children with developmental disabilities in the additional professional education content. . . . .	60
<b>Shevchuk L. E., Polinova S. A.</b> Methodical support of integrated class teacher's occupation. . . . .	65

### *Young researchers*

**Sevrukova A. A.**

Model of development of the teacher's research potential at the system of further professional training. . . . . 72

**Kislyakova S. S.**

The theoretical grounds of the problem of forming a professional position of the teacher in valuable attitude to the health of adolescents' education . . . . . 81

**Ratanova N. Y.**

Providing of professional readiness of teachers to interaction with family. . . . . 85

**Shkerina G. A.**

Assistance to young university teachers in conceptualizing their professional experience. . . . . 89

### *Modern school*

**Joy E. S.**

Potential competitive advantage of an educational institution. . . . . 94

**Vlasova I. V.**

Possibilities of subject laboratory for development of gifted children . . . . . 99

**Pashkova M. Y.**

The role of modern subject «technology» in the development of the personal creative possibility. Problems, different ways of decisions. . . . . 104

**Information about the authors** . . . . . 107

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ  
В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»**

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в двух видах: бумажном (с подписью автора и высланном на адрес редакции почтой) и электронном (высланном на адрес редакции по электронной почте ipk\_journal@mail.ru).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением \*.doc (по умолчанию).

**Требования к тексту статьи.**

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.
2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.
3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.
4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.
5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:
  - а) УДК, ББК;
  - б) название статьи;
  - в) фамилия, имя, отчество автора;
  - г) аннотация статьи (3-5 строк);
  - д) ключевые слова.Сведения в пунктах г), д) следует привести также на английском языке.
6. Название статьи и подзаголовков (если есть) печатаются прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются. Через один интервал
7. Нумерация в списках осуществляется вручную.
8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции  
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

10. В конце каждой статьи приводится список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, необходимо пронумеро-

вать. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

**Например:**

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А. И. Субетто [9, 10].

**Ссылка при цитировании:**

Как указывает В. А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1; с. 48].

Более подробно с оформлением списка литературы Вы можете познакомиться на сайте [www.ipk74.ru](http://www.ipk74.ru) в разделе «Научно-теоретический журнал».

11. Требования к иллюстрациям и фотографиям:

11.1. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате \*.jpeg или \*.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

11.2. Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

<b>1.</b>	<b>ФИО</b>	
1.1.	ФИО (на англ.яз)	
<b>2.</b>	<b>Ученое звание</b>	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз) *	
<b>3.</b>	<b>Ученая степень</b>	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
<b>4.</b>	<b>Место работы</b>	
4.1.	Место работы (на англ.яз)	
<b>5.</b>	<b>Должность</b>	
5.1.	Должность (на англ.яз)	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)	
8.	Мобильный телефон	
<b>9.</b>	<b>Название статьи</b>	
9.1.	Название статьи (на англ.яз.)	
10.	УДК	
11.	ББК	
<b>12.</b>	<b>Аннотация (не более 450 знаков включая пробелы)</b>	
12.1.	Аннотация (на англ.яз.)	
<b>13.</b>	<b>Ключевые слова</b>	
13.1.	Ключевые слова (на англ.яз.)	
14.	Количество страниц в статье	
15.	Дата/№ регистрации (заполняется редакцией)	

\*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Если английский вам совершенно не знаком, то лучше воспользоваться помощью человека, владеющего языком. Присылать статью без англоязычной версии аннотации не рекомендуется, так как это увеличит время подготовки статьи к публикации.

### **Примеры оформления списка цитируемой и используемой литературы (различных видов изданий)**

#### **Монография, книга (один или несколько авторов)**

Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.

Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Педагогика, 1991. – 269 с.

Ильин, В. В. Критерии научности знания [Текст] : монография / В. В. Ильин. – М. : Высш. шк., 1989.

#### **Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации и т.п.**

Афонькина, Ю. А. Психология развития: крат. курс лекций [Текст]: учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю. А. Афонькина. – Мурманск: Пазори, 2004. – 130 с.

Гребенюк, О. С. Введение в деятельность педагога-исследователя [Текст]: науч.-метод. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 1998.

Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре [Текст]: метод. рекомендации / сост. Л. А. Коровина. – Кемерово: Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.

Атлас мира [Карты]: справочное пособие / ПКО «Картография» Роскатографии. – М.: Астрель: АСТ, 2001.

#### **Статья из журнала или научного сборника**

Краевский, В. В. Повышение квалификации педагогических кадров [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55-58.

Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление [Текст] / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М. : Наука, 1980. – С. 52-68.

#### **Диссертация или ее автореферат**

Мочалова, Н. М. Эффективность процесса обучения школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.

Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

#### **Электронный ресурс**

Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu>.

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Об-

разование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М. : Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006.

#### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001  
ББК 74 в

#### **ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ**

**Ильясов Д. Ф.**

***Аннотация:** в статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.*

*Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and a tool in obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.*

***Ключевые слова:** научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.*

*Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.*

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

#### Литература

1. Баженов, Л. Б. Строение и функции естественнонаучной теории [Текст] / Л. Б. Баженов. – М.: Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики [Текст] / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М. : изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д. А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств [Текст]: математический сборник / Д. А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15 (47). Вып. 3.

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

IX Всероссийская заочная  
научно-практическая конференция

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО  
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

18 ноября 2010 г.

МОСКВА – ЧЕЛЯБИНСК

**Первое информационное письмо  
25.08.2010**

Вхождение человеческой цивилизации в постиндустриальное общество, предъявляет принципиально новые требования к подготовке будущих специалистов в различных сферах деятельности. Не снижается острота проблем сохранения целостности российской национальной системы профессионального образования и обеспечения стабильности ее развития на основе регулируемого эволюционирования. Интерес к рассмотрению данных вопросов определил актуальность темы традиционной конференции, которая проводится в соответствии с планом, утвержденным Министерством образования и науки Челябинской области. Цель конференции – обсуждение проблем и перспективных направлений развития теоретических и прикладных исследований, обобщение результатов научных исследований и достижений практической деятельности образовательных учреждений в аспекте модернизации отечественного профессионального образования.

К участию в конференции приглашаются все проявившие интерес к рассматриваемой проблеме: научные работники и преподаватели вузов, учреждений дополнительного профессионального образования, докторанты, аспиранты, педагогические работники образовательных учреждений, представители общественности и др. Участие в конференции является, с одной стороны, формой высказывания общественного мнения по заявленным проблемам, а с другой стороны – компонентом научно-исследовательской деятельности, решая такие ее задачи, как обсуждение и публикация результатов научного исследования, изучение педагогического опыта регионов России, организация научного общения.

**1. ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЛАНИРУЕМЫЕ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ  
НА КОНФЕРЕНЦИИ (РАЗДЕЛЫ):**

1. Непрерывное профессиональное образование человека в контексте государственной образовательной политики. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к обра-

зованию человека «через всю жизнь». Современные андрагогические модели образования. Реализация гендерного подхода в образовании.

2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста. Преимущество ступеней образования. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста. Повышение качества профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в рыночных условиях. Психологическая адаптация на рынке труда.

3. Управление качеством подготовки и переподготовки специалистов. Управление качеством непрерывного образования. Технологии оценки качества профессионального и дополнительного профессионального образования. Создание системы менеджмента качества в образовании.

4. Создание условий для системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования. Особенности разработки и использования электронных изданий в учебном процессе. Внедрение дистанционных технологий как условие повышения качества в системе непрерывного образования.

5. Зависимость уровня конкурентоспособности современной инновационной экономики от качества подготовки профессиональных кадров и уровня их социализации и кооперационности. Подготовка инновационных кадров для экономики России. Управление инновационными процессами в региональной, муниципальной системе образования, в условиях образовательного учреждения.

6. Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической работы в образовательном учреждении. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении.

7. Модернизация системы профессионального образования в условиях перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Определение системы требований к подготовке педагога на основе принципа регулируемого эволюционирования.

## **2. НЕОБХОДИМЫЕ ДОКУМЕНТЫ:**

Для участия в заочной научно-практической конференции необходимо в адрес оргкомитета направить:

— **заявку на участие в конференции** (форма заявки и требования к ее оформлению приводятся в приложении 1);

— **текст доклада** (требования к оформлению текста доклада приводятся в приложении 2); оргкомитет оставляет за собой право частичного редактирования докладов;

— **подтверждение об оплате.**

Издание сборника материалов конференции предполагается в ноябре-декабре 2010 г. **Сборник материалов конференции в течение ноября-декабря 2010 г. – января 2011 г. будет направлен автору по адресу, указанному в заявке.** Причем рассылка будет осуществляться в порядке поступления докладов в оргкомитет.

Варианты предоставления документов в оргкомитет конференции:

— по электронной почте: **metod-10@mail.ru** или **metod-09@mail.ru**;

— на электронном и бумажном носителях, присылаемых почтовыми отправлениями или доставляемых непосредственно в Оргкомитет конференции.

## **3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ВЗНОС:**

Организационный взнос составляет:

При публикации тезисов (текст до 4 страниц) – 500 рублей.

При публикации статьи (текст до 8 страниц) – 1000 рублей.

Подтверждение об оплате является основанием для включения материалов в сборник. В случае выполнения работы в соавторстве направляется только один сборник. Если кто-либо из соавторов пожелает дополнительно приобрести сборник, организационный взнос удваивается. Опла-

та организационного взноса за издание сборника материалов научно-практической конференции производится по безналичному расчету **до 5 октября 2010 г.** Оплата организационного взноса осуществляется перечислением средств на счет, банковские реквизиты которого приведены ниже. Частные лица могут произвести оплату через любое отделение Сбербанка РФ.

- ! Доклады будут включены в программу (и соответственно в сборник конференции) только при условии **подтверждения перечисления оргвзноса.** Для подтверждения оплаты необходимо прислать копию платежного поручения почтовым отправлением, электронной почтой или по факсу **(351) 264-01-26.** Подтверждение об оплате целесообразно присылать одновременно с материалами для публикации и заявкой.

**Банковские реквизиты для перечисления организационного взноса:**

**Наименование получателя платежа:** Управление Федерального казначейства по Челябинской области (Министерство финансов Челябинской области, ГОУ ДПО ЧИППКРО, л/с 02692000080).

**ИНН получателя платежа:** 7447041828. **КПП получателя платежа:** 745301001.

**Номер расчетного счета:** 40603810500001000001

в ГРКЦ ГУ Банка России по Челябинской области.

БИК 047501001. КБК 01230201020020000130, ОКАТО 75401000000.

**Назначение платежа:** «ЛС 061200149В. Участие в конференции «Модернизация–2010» (Ф.И.О., учреждение).

- ! Реквизиты **КБК** и **ОКАТО** являются обязательными для заполнения платежного документа при оплате. Раздел **«Назначение платежа»** нужно заполнять строго в соответствии с образцом во избежание зачисления средств Министерством финансов Челябинской области на «Суммы до выяснения».

- ! В случае **перечисления оргвзноса почтовым переводом** платеж следует отправить по следующему адресу: 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88, ГОУ ДПО ЧИППКРО, кабинет 203, **Скнариной Ксении Константиновне.**

**4. КОНТРОЛЬНЫЕ ДАТЫ:**

- прием заявок, тезисов и статей до 5 октября 2010 г
- извещение о принятии тезисов и статей по принятии документа
- прием оплаты до 5 октября 2010 г

**5. КОНТАКТЫ:**

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, кабинет 203 (кафедра педагогики и психологии), оргкомитет конференции «М–2010».

Председатель оргкомитета конференции – **Ильясов Дмитрий Федорович** (тел. **(351) 263-85-27**). Дополнительную информацию можно получить по телефону: **(351) 263-85-27** или **264-01-26** (**Обжорин** Алексей Михайлович, **Скнарина** Ксения Константиновна, **Кислякова** Светлана Сергеевна) или на сайте [www.ipk74.ru](http://www.ipk74.ru) (в разделе «Конференции / Модернизация»), где будет размещен список докладов, поступивших в оргкомитет.

**6. ПРИЛОЖЕНИЯ:**

Приложение 1

**Форма заявки и требования к ее оформлению**

1	Фамилия Имя Отчество (полностью) автора
2	Название доклада и предполагаемый раздел
3	Ученая степень, ученое звание, почетное звание
4	Город, представляемая организация

5	Должность (полностью)
6	Почтовый адрес (с индексом), <u>по которому будет выслан сборник</u> (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)
7	Телефон (служебный) с указанием кода города
8	Телефон (домашний) с указанием кода города
9	E-mail
10	Как Вы узнали о нашей конференции?

Каждый участник конференции (как основной, так и соавтор) должен заполнить заявку.

! При оформлении электронного варианта заявки и докладов, их следует организовать в двух отдельных файлах с названиями, например,

**Максакова ЛВ(заявка)(Астрахань).doc** и **Максакова ЛВ (статья)(Астрахань).doc**.

Приложение 2

### **Требования к оформлению текста тезисов и статей**

К публикации принимаются: **тезисы доклада** (объем текста – не более 4 страниц), **статьи** (объем текста – не более 8 страниц). Для набора текста доклада, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word. Перед набором текста доклада настройте указанные ниже параметры текстового редактора: все поля – 3,0 см; шрифт Times New Roman, 14 пт; межстрочный интервал – одинарный; выравнивание по ширине; отступ первой строки абзаца 1,25. При оформлении тезисов доклада использование графиков, схем и рисунков не допускается. Рисунок можно привести в виде объекта векторной (формат cdr) или растровой (формат jpg) графики, не превышающего объем 100 Кб. Также не допускается использование таблиц с альбомной ориентацией. Список литературы обуславливается наличием цитат или ссылок и оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ. Оформлять ссылки следует в виде указания в тексте в квадратных скобках на соответствующий источник списка литературы. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Приложение 3

### **Образец оформления тезисов и статей**

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**МАКСАКОВА Л. В.**

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Социально-экономические преобразования, произошедшие в России на рубеже XX–XXI вв., внесли серьезные коррективы в различные сферы человеческой жизни...

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 2 (4)

**Ответственный за выпуск** Д. Ф. Ильясов,  
А. М. Обжорин, Л. Н. Золотарева  
**Корректор** Г. А. Синтяева  
**Технический редактор** А. М. Обжорин  
**Дизайн обложки** П. В. Федоров

Сдано в набор 06.08.2010. Подписано в печать 06.09.2010.

Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 8. Тираж 120 экз. Заказ № 774.

Информационно-издательский  
учебно-методический центр «Образование»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88