



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

3(8)2011





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3(8)/2011**

Новой школе – Новые стандарты



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
3(8)/2011**

New Standards – for New School

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

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

Редакционная коллегия:

Беленцов С.И., доктор педагогических наук

Дочкин С.А., доктор педагогических наук

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

Занина Л.В., доктор педагогических наук

Казакова Г.М., доктор культурологии

Кисляков А.В., кандидат педагогических наук

Криволапова Н.А., доктор педагогических наук

Кузнецов В.М., кандидат исторических наук

Максимова В.Н., доктор педагогических наук

Маркова Н.Г., доктор педагогических наук

Милованова Н.Г., доктор педагогических наук

Мордовская А.В., доктор педагогических наук

Никитина И.М., кандидат педагогических наук

Обосклов А.Г., кандидат педагогических наук,
Отличник народного просвещения

Резанович И.В., доктор педагогических наук

Рубина Л.Я., доктор философских наук

Самсонова Н.В., доктор педагогических наук

Семиздралова О.А., кандидат психологических наук

Солодкова М.И., Отличник народного просвещения

Тараданов А.А., доктор социологических наук

Щербаков А.В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г.В., кандидат педагогических наук

Ярычев Н.У., кандидат философских наук

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
3(8)/2011

**Новой Школе –
Новые Стандарты**

Редакционно-издательская группа:

Кудинов В.В.

Обжорин А.М.

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

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2011

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

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

Editorial board:

Belentsov S.I., Doctor of Pedagogy
Dochkin S.A., Doctor of Pedagogy
Edakova I.B., Candidate of Pedagogy,
Honored teacher of Russia
Zanina L.V., Doctor of Pedagogy
Kazakova G.M., Doctor of Cultural Studies
Kisliakov A.V., Candidate of Pedagogy
Krivolapova N.A., Doctor of Pedagogy
Kuznetsov V.M., Candidate of History
Maksimova V.N., Doctor of Pedagogy
Markova N.G., Doctor of Pedagogy
Milovanova N.G., Doctor of Pedagogy
Mordovskaya A.V., Doctor of Pedagogy
Nikitina I.M., Candidate of Pedagogy
Oboskalov A.G., Candidate of Pedagogy,
Excellent of Public Education
Rezanovich I.V., Doctor of Pedagogy
Rubina L.Y., Doctor of Philosophy
Samsonova N.V., Doctor of Pedagogy
Semizdralova O.A., Candidate of Psychology
Solodkova M.I., Excellent of Public Education
Taradanov A.A., Doctor of Sociology
Sherbakov A.B., Candidate of Pedagogy
Yakovleva G.V., Candidate of Pedagogy
Yarychev N.U., Candidate of Philosophy

Editorial and Publishing group:

Kudinov V.V.
Obzhorin A.M.
Fedorov P.V.

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3(8)/2011

**New Standards –
For New School**

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial
Link to the journal is required.
Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Certificate of registration of the media SP № ФС 77-38201
26.09.09.

Editorial:

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

Научно-методическое и организационное обеспечение введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования

УДК 371.4

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ ПО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ И ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ильина А.В.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме моделирования процесса организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию. Также описаны составные компоненты разработанной модели.

The article is devoted to the problem of the modeling of the process of school's organizational activity on spiritual and moral development. The main components of such model are also described here.

Ключевые слова: моделирование, организационная деятельность, духовно-нравственное развитие, основные компоненты модели, основная образовательная программа.

Modeling, organizational activity, spiritual and moral development, main components of the model, basic educational program.

В развивающихся социально-экономических условиях наиболее существенным результатом модернизации общего образования является признание приоритетности воспитательной функции общеобразовательного учреждения [3, 5, 7, 8 и др.].

При этом проблема духовно-нравственного развития и воспитания детей в образовательном процессе является одним из ключевых аспектов в современной системе образования, обусловленным многими факторами, среди которых можно выделить не только отсутствие у молодого поколения четких жизненных ориентиров, но и отсутствие целенаправленной деятельности общества по их формированию.

Одной из причин такого положения, по мнению разработчиков нового образовательного

стандарта общего образования, является несформированность системы общенациональных ценностей и приоритетов, что проявляется в недостатке сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил; отсутствием согласия в вопросах конкретного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров [3].

Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования является комплексной воспитательной программой, отражающей целостный разнонаправленный процесс воспитания личности в образовательном учреждении. При этом приоритетные для образовательного учреждения направления воспитания могут поддерживаться отдельными целевыми программами и проектами.

В своей структуре программа содержит комплекс мероприятий, направленных на достижение целей духовно-нравственного развития и воспитания. А поскольку программа является комплексной, то возникает необходимость управления процессами реализации разработанной программы. Одним из необходимых компонентов управления образовательным учреждением является моделирование процесса организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования. Разработанная нами модель организации деятельности образовательного учреждения по данному направлению является концептуальной, для нее характерно определе-

ние структуры моделируемой системы, свойств ее элементов и причинно-следственных связей, присущих системе и существенных для достижения цели моделирования. При этом она выполняет следующие функции:

— эвристическую, так как позволяет административным работникам образовательного учреждения получить новые сведения о процессе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

— нормативную, определяющую этапы, условия, виды и формы деятельности, обеспечивающие духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;

— интегративную, обеспечивающую перенос общих методов управления в новую ситуацию;

— регулятивную, способствующую осуществлению обратной связи на всех этапах управления рассматриваемым процессом.

Создание среды, благоприятствующей духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся начальной школы, является важнейшей задачей деятельности образовательного учреждения. Так, если в школе организованы такие подпространства, как кабинеты, оформленные символикой российского государства; школьный музей; фойе школы, оформленные стендами по дорожной безопасности; рекреации, оборудованные для организации игр на переменах или после уроков; актовый зал для проведения школьных праздников; спортивный зал, то это позволяет обучающимся:

— изучать символы российской государственности и символы родного края;

— изучать правила дорожной безопасности;

— отмечать общенациональные, муниципальные и школьные праздники;

— изучать историю, культурные традиции, достижения учащихся и педагогов школы, связи школы с социальными партнерами;

— осваивать культуру общения и взаимодействия с другими учащимися и педагогами; эстетические ценности; ценности здорового образа жизни.

С этой же целью в образовательном учреждении необходимо реализовывать имеющиеся

целевые программы духовно-нравственного развития и воспитания, цели которых отражены:

— в содержании и построении урочной деятельности обучающихся;

— в способах организации совместной деятельности взрослых и детей в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

— в характере общения и сотрудничества взрослого и ребенка;

— в опыте организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности учащихся;

— в специальных событиях, спроектированных с учётом определенной ценности и смысла;

— в личном примере педагогов ученикам.

Мы разделяем точку зрения разработчиков нового образовательного стандарта о том, что организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, нравственного уклада жизни обучающихся осуществляется на основе следующих принципов:

— нравственного примера педагога — нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам;

— социально-педагогического партнерства — целесообразные партнерские отношения с другими субъектами социализации: семьей, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ;

— индивидуально-личностного развития — педагогическая поддержка самоопределения личности, развития ее способностей, таланта, передача ей системных научных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной социализации;

— интегративности программ духовно-нравственного воспитания — интеграция духовно-нравственного развития и воспитания в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешкольную и общественно полезную;

— социальной востребованности воспитания – соединение духовно-нравственного развития и воспитания с жизнью, реальными социальными проблемами, которые необходимо решать на основе морального выбора.

С целью организации социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России необходимо согласовывать усилия всех социальных субъектов – участников воспитания: педагогического коллектива, семьи, родительского комитета, социальных партнеров.

Огромная роль в нравственном становлении личности младшего школьника принадлежит учителю, который является образцом для учеников. Педагог должен уметь организовывать учебные ситуации для решения проблем духовно-нравственного характера и связывать их с реальными жизненными и социальными ситуациями; уметь проектировать мероприятия, в которых будет происходить личностное и культурное самоопределение учащихся.

Предлагаемая нами модель состоит из четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

— целеполагающего как прогнозируемого результата, обуславливающего организацию деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования, а также критерии и показатели данного процесса;

— организационно-содержательного, обеспечивающего управление процессом духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в единстве их урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

— диагностико-результативного, характеризующего критерии, показатели и уровни сформированности компетенций;

— функционального, выступающего регулирующим элементом организации деятельности школы по данному направлению.

Разработанная модель носит рекомендательный характер и может корректироваться образовательным учреждением самостоятельно.

Содержательной основой предлагаемой модели являются понятия «духовно-нравственное развитие личности» и «духовно-нравственное воспитание личности гражданина

России», которые по своей сути являются интегративными. В частности, духовно-нравственное развитие личности рассматривается как последовательное расширение и укрепление в процессе социализации ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [3, с. 9].

При этом педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию, трактуется как духовно-нравственное воспитание личности гражданина России [3, с. 9].

Субъектной основой предложенной модели являются в зависимости от уровней управления, с одной стороны, педагогические и административные работники образовательного учреждения, осуществляющие педагогическое содействие в духовно-нравственном развитии и воспитании, а с другой – обучающиеся и их родители.

Главным основанием моделирования организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования является социальный заказ современной школе, представленный системой общих педагогических требований, соответствие которым обеспечит эффективное участие образования в решении важнейших общенациональных задач.

В качестве первого блока модели выступает целеполагающий компонент, включающий в себя:

а) определение цели работы образовательного учреждения в рассматриваемом направлении;

в) постановку конкретных задач духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;

в) прогнозирование результатов деятельности образовательного учреждения в рассматриваемом направлении.

Данный компонент обеспечивает направленность рассматриваемых процессов.

Согласно модели, целью работы образовательного учреждения по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся является развитие нравственного, ответственного и инициативного ученика. Заявленная цель определена заказом общества к системе общего образования. Достижение цели обеспечивается реализацией задач, сгруппированных по трем областям: в области формирования личностной, социальной и семейной культуры. Данные задачи конкретизируются образовательным учреждением самостоятельно.

Целеполагающий компонент модели, как прогнозируемый результат, включает описание планируемых результатов деятельности образовательного учреждения по духовно-нравственному развитию и воспитанию, что обуславливает организацию процесса, критерии, показатели и уровни сформированности компетенций, то есть обеспечивает методологическую и прогностическую функции рассматриваемого процесса.

Организационно-содержательный компонент обеспечивает управление процессом духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся и реализуется через основные факторы, принципы, содержание и этапы управления.

Факторы являются движущей силой педагогического процесса. В ходе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся возникают отношения между внутренним состоянием личности и внешними условиями. В результате чего может появиться множество факторов, как ведущих, так и частных. Исходя из того, что частные факторы носят субъективный характер, были рассмотрены только ведущие, на наш взгляд, факторы. В нашей модели в качестве ведущих факторов выступили социальные, педагогические и психолого-педагогические факторы.

Образование, являясь общественным институтом, отражает изменения, происходящие в обществе. При этом изменения в обществе являются причиной изменений в системе образования, определяя уровень её развития, и, наоборот, изменения в системе образования создают предпосылки для новых изменений в обществе, так как в этом случае нововведения в образовании являются не только педагогическими, но и общественными проблемами. В

этом случае процесс становления личности в социокультурной среде осуществляется через систему образования, так как она является уникальным трансфером целей развития общества. Соответственно социальные факторы обучения и воспитания выступают в качестве исходной базы функционирования педагогических и психолого-педагогических факторов, интенсификации образовательного процесса на основе их взаимодействия.

В нашей модели социальные факторы представлены:

- а) социально-экономическими отношениями;
- б) общественным строем;
- в) государственной политикой в области образования;
- г) социальным заказом к общеобразовательной школе.

Опора на социальный фактор выражается в учете уровня взаимодействия социальных и других факторов; интегративных процессов, происходящих в обществе и системе образования; демократизации и гуманизации общественной жизни.

Педагогические факторы, носящие комплексный характер, представлены:

- урочной, внеурочной и внешкольной деятельностью обучающихся;
- управленческим взаимодействием участников образовательного процесса;
- учебным планом и программами отдельных учебных предметов, курсов;
- овладением учителями педагогическим мастерством, использованием ими новейших достижений науки, методик преподавания предметов, педагогических технологий.

Психолого-педагогические факторы обеспечивают взаимодействие обучающихся со средствами обучения и воспитания. Рассматривая педагогический процесс с точки зрения системно-деятельностного подхода, мы выделили следующие психолого-педагогические факторы: интеллектуальный, эмоционально-волевой и действенно-практический.

Действенность интеллектуального фактора в духовно-нравственном развитии и воспитании обучающихся обусловлена осознанным восприятием и принятием ими ценностей семейной жизни, культурно-регионального сообщества, культуры своего народа, компонентом

которой является система ценностей, соответствующая традиционной российской религии, российской гражданской нации, мирового сообщества; соблюдением принципа преемственности в обучении.

Таким образом, важным условием успешности рассматриваемого процесса является наличие познавательных потребностей и интересов. Осознание потребностей проявляется в форме мотивов поведения.

Эмоционально-волевой фактор отображает систему откликов личности на действительность и ее активность. В этом случае воля выступает психической формой отражения действительности. Данный фактор является регулятором различных видов деятельности обучающихся.

Так как активность личности проявляется в деятельности, то действенно-практический фактор выступает в качестве средства познания мира, основы духовно-нравственного развития и воспитания. Фактически в деятельности происходит присвоение знаний, умений и компетенций, общественного опыта. Действенно-практический фактор обеспечивает постановку цели деятельности обучающихся; перевод обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание вследствие того, что в процессе обучения формируется отношение к усваиваемым универсальным учебным действиям. Следовательно, психолого-педагогические факторы отражают взаимодействие обучающихся как с другими участниками образовательного процесса, так и с социумом.

В предлагаемой модели системно-деятельностный подход рассматривается в качестве принципа организации деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию личности. Данный подход представляет собой комплекс принципов и методов, систему понятий, выполняющих, прежде всего, методологическую функцию. Поэтому он не имеет четких границ применения и может выступать как принцип познания. Как известно, принципы выводятся из закономерностей, теорий и практики, в результате чего они объективны по происхождению. В итоге принципы выступают как связующее звено между теорией и практикой. То есть принципы являются основополагающими требованиями, определяющими общее направление образовательного процесса,

его цели, содержание и методику организации. Исходя из этого, в нашей модели подход и принцип совпадают по содержанию.

С точки зрения системно-деятельностного подхода, деятельность рассматривается как система, нацеленная на результат. В системе образования как ведущей социальной деятельности результат выступает системообразующим фактором. Таким образом, процесс воспитания можно представить в виде процесса трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в смыслообразующие мотивы поведения. Соответственно с самого начала в рассматриваемом подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы. При этом результат может быть достигнут только если есть обратная связь, представляющая собой процедуры аттестации, аккредитации, лицензирования, тестирования и пр. Принципиально то, что деятельность как система всегда имеет генетически развивающий план анализа, поэтому каждый раз надо выделять психолого-возрастные индивидуальные особенности развития личности ребенка и присущие этим особенностям формы деятельности. Рассматриваемый подход как принцип организации деятельности образовательного учреждения по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся выполняет следующие функции:

а) организационную, способствующую организации педагогического процесса, направленного на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;

б) интегративную, в результате чего рассматриваемые процессы образуют целостную систему;

в) прогностическую, дающую возможность предсказать результаты деятельности.

Содержательный компонент модели представляет собой алгоритм действий педагогического коллектива по решению поставленных задач на основе системно-деятельностного подхода в учебной, внеклассной и методической работе учителя. Специфика данного содержания обусловлена сформулированной целью и положениями системно-деятельностного подхода.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности является сложным, многоплановым

вым процессом. Управление данным процессом включает три этапа:

- 1 этап – аналитико-прогностический;
- 2 этап – организационный;
- 3 этап – контрольно-диагностический.

Аналитико-прогностический этап предполагает:

– анализ состояния образовательного учреждения с точки зрения соответствия целям и задачам духовно-нравственного развития и воспитания личности, определяются критерии, показатели и уровни сформированности компетенций; уточняются методики определения сформированности компетенций и осуществляется анализ полученных данных;

– целеполагание, включающее в себя формирование, осмысление цели, задач и этапов управленческой деятельности;

– планирование педагогических воздействий с целью повышения организации и координации деятельности участников образовательного процесса.

Организационный этап направлен:

– на реализацию содержания программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся как составного компонента основной образовательной программы общеобразовательного учреждения;

– на управление педагогическим процессом;

– на коррекцию и самокоррекцию взаимодействия участников образовательного процесса в урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

Задачами контрольно-диагностического этапа являются:

– диагностика и анализ результатов образовательного процесса;

– сопоставление результатов с поставленной целью и определение необходимых мер, направленных на коррекцию с целью повыше-

ния эффективности функционирования представленной модели.

Таким образом, выделенные этапы образуют замкнутый цикл, взаимосвязанную систему, способствующую духовно-нравственному развитию и воспитанию личности.

Диагностико-результативный компонент рассматривается через критерии, показатели и уровни сформированности компетенций обучающихся и формулируется образовательным учреждением самостоятельно.

Функциональный компонент модели регулирует процесс духовно-нравственного развития и воспитания личности и может включать в себя комплекс педагогических, организационно-управленческих и иных условий. В частности, в данном блоке могут быть определены особенности деятельности отдельных специалистов школы по реализации основных положений программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Задачами педагогического коллектива является не только обеспечение повышения компетенции родителей и учащихся по данным вопросам, но и формирование высоконравственного гражданина. При этом для родителей и обучающихся, как субъектов образовательного процесса, характерны свои специфические виды деятельности. Так, в функционал административных работников целесообразно включить организацию и проведение обучающих семинаров, лекториев, практических курсов не только для педагогов школы, но и родителей обучающихся по актуальным аспектам духовно-нравственной культуры.

Модель организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования представлена на рисунке 1.

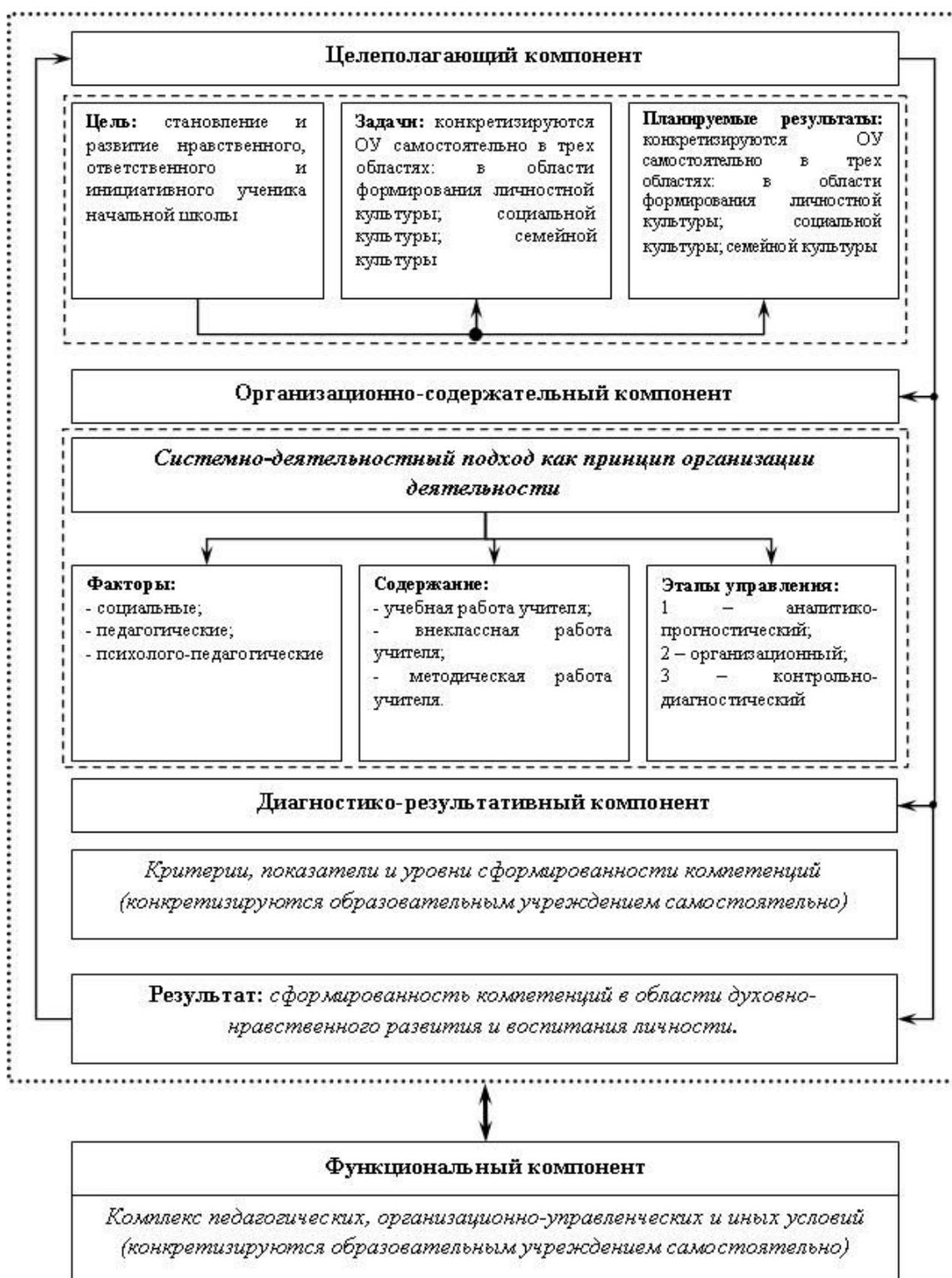


Рис. 1. Модель организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования

Таким образом, воспитание человека, формирование качеств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться является важнейшим условием успешного развития России. В данном аспекте программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся отражает основные тенденции по формированию целостной образовательной среды и целостного пространства духовно-нравственного развития младшего школьника, интегрированного в различные сферы деятельности (урочную; внеурочную, внешкольную; семейную и пр.), а процесс моделирования организационной деятельности школы в рассматриваемом направлении раскрывает новые свойства и связи элементов.

Литература

1. Баскаков, А.М. Основные функции управления образовательным учреждением [Текст] / А.М. Баскаков // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2008. – Вып. 29 (№ 2). – С. 6-14.
2. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
4. Дуранов, М.Е. Педагогика воспитания и развития личности учащихся [Текст] / М.Е. Дуранов, В.И. Жернов, О.В. Лешер. – Магнитогорск: МГПИ, 2000. – 362 с.
5. Елькина, В.А. Концептуальная модель гуманистической воспитательной системы школы-комплекса [Текст] / В.А. Елькина, Г.А. Красюн, С.Н. Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 2(4). – С. 41–47.
6. Загвязинский, В.И. Стратегия развития образования в период его модернизации [Текст] / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2003. – № 6 (24). – С. 15–18.
7. Ильясов, Д.Ф. Проектирование педагогических теорий [Текст] / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 1(3). – С. 9–16.
8. Ильясов, Д.Ф. Школа как самообучающаяся организация [Текст] / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, А.Х. Зарипов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 37–42.
9. Купавцев, А.В. Деятельностный аспект процесса обучения [Текст] / А.В. Купавцев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 44–49.
10. Леонтьев, А.Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев, Э.Н. Джафаров // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 3–14.
11. Панов, А.И. Системно-деятельностный подход в образовании. Методические рекомендации [Текст] / А.И. Панов. – Томск: б/и, 2002. – 36 с.
12. Скрипова, Н.Е. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта [Текст] / Н.Е. Скрипова, Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 107–112.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Минобрнауки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
14. Штоф, В.А. Роль модели в познании [Текст] / В.А. Штоф. – Л.: изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.
15. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: Методологический аспект [Текст] / Н.О. Яковлева. – М.: Просвещение, 2002. – 194 с.

УДК 371.14

ОСВОЕНИЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ КАК ОСНОВА ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Зуева Ф.А., Лукин А.В.

***Аннотация.** В статье представлен опыт реализации научно-прикладного проекта, основные результаты которого могут быть использованы при освоении основной образовательной программы основного общего образования при внедрении федеральных государственных образовательных стандартов.*

In article the experience of realization of the scientifically-applied project, main results of which can be used at development of the basic educational program of the basic general education at introduction of federal state educational standards is presented.

***Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, личностные результаты обучающихся, профессионально значимые личностные ресурсы, педагогическое содействие.*

Federal state educational standards of the general education, personal results of students, professionally significant personal resources, pedagogical assistance.

Одним из требований, установленных федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) основного общего образования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, является готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности. Возможности для достижения данных результатов четко обозначились при реализации совместного научно-прикладного проекта ГОУ ДПО ЧИППКРО и МОУ лицея № 88 г. Челябинска по теме «Персонализация образовательной среды предмета «Технология» на основе усиления вариативности профильно-технологической деятельности обучающихся лицея».

Профессионально значимые личностные ресурсы – это выявленные потенциальные возможности человека по реализации профессио-

нальных качеств, характер их проявления зависит от конкретных характеристик действительности, в которых оказывается личность, и от нее самой (ее мышления, мотивации, волевых качеств, креативности и др.) [2]. Под педагогическим содействием развитию профессионально значимых личностных ресурсов понимается превентивная и оперативная помощь в развитии и саморазвитии обучающихся, направленная на решение их индивидуальных проблем, связанных с выбором профессии. Г.Н. Сериков указывает, что это особый вид взаимодействия обучающего и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [4].

Анализ понятий позволил определить педагогическое содействие как процесс развития личностных ресурсов обучающихся, в рамках которого педагог оказывает учащимся поддержку в выборе профессии и создает им условия для самоуправления, при этом педагог как носитель субъект-субъектного взаимодействия выступает в роли наставника, сподвижника, помощника. В процессе взаимодействия педагога со школьниками осуществляется выявление их психофизиологических особенностей; определение условий, способствующих развитию профессионально значимых личностных ресурсов; обнаружение обучающимися собственных проблем и придание им (через взаимодействие с учителем) развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся – процесс поэтапный, определяющий преемственность в педагогической работе с учащимися, важность освоения педагогом комплекса психолого-педагогических средств по развитию у школьников исследуемого феномена.

В МОУ лицее № 88 г. Челябинска выстроена система выявления и непрерывного наблюдения за творческим и интеллектуальным ростом учащихся, способствующая созданию условий для развития профессионально значимых личност-

ных ресурсов обучающихся через различные формы организации учебной деятельности:

1. Урочная деятельность. Создание педагогами творческой атмосферы на уроках способствует выдвижению обучающимися идей, которые затем воплощаются в исследовательских работах обучающихся. Традиционно проводятся «Педагогические мастерские», на которых учителя делятся своим опытом по использованию различных образовательных технологий, форм и методов обучения для развития способностей учащихся как компонентов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

2. Деятельность научного общества учащихся (НОУ). Научное общество учащихся «Новое поколение» объединяет обучающихся, стремящихся к более глубокому освоению знаний в различных областях науки, техники, культуры; к развитию познавательной активности, инициативы, самостоятельности; совершенствованию умений и навыков учебно-исследовательской, изобретательской, опытно-экспериментальной работы.

3. Интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?» как общественное, самостоятельное, самоуправляемое добровольное сообщество учащихся и педагогов. Деятельность интеллектуального клуба предполагает создание условий для реализации интеллектуально-творческих возможностей; проведение досуга с интеллектуальной направленностью; стимулирование нестандартных подходов к поставленным проблемам, создание навыков творческого подхода к практическому решению; оказание поддержки в практической реализации идей и предложений.

4. Летний профильный лагерь «Новое поколение». Программа профильного лагеря представляет собой комплекс учебно-воспитательных, спортивных и развлекательных мероприятий, дополняющих друг друга и тесно между собой взаимосвязанных. Обязательными являются ежедневные трехчасовые занятия по различным профильным направлениям: компьютерная графика; офисные технологии для создания буклетов; создание мультипликаций; физические исследования; декоративно-прикладное искусство; мода и дизайн; астрономия; технология творческого мышления; пресс-центр; зеленый двор; технология развития памяти и логики; лингвистика и межкультурные коммуникации; театрализованная английская песня.

Занятия в профильном лагере завершаются традиционной научно-практической конференцией, где учащиеся защищают свои проекты. Необходимо отметить, что обучающиеся, прошедшие через летний профильный лагерь, более осознанно делают выбор элективных курсов. Многие из них продолжают проектную и исследовательскую деятельность уже в рамках элективных курсов. Занятия исследовательской и проектной деятельностью в лагере способствуют осознанному выбору учащимися будущего профильного направления в 10 классе, а затем и выбору будущей профессии.

5. Внеурочная деятельность (кружки, секции, клубы). В лицее создана система дополнительного образования, которая представлена не только уже обозначенными объединениями, но и такими, как физкультурно-спортивное, военно-патриотическое, туристско-краеведческое, социально-педагогическое, культурологическое, художественно-эстетическое.

6. Организация ученического самоуправления. В рамках реализации этого направления работы с учащимися активно действует школа «Лидер». Участниками этой школы являются учащиеся 8–10 классов. Они участвуют в тренингах, выездных сборах, где приобретают теоретические и практические знания по организации досуга детей, в летний период успешно работают вожатыми в профильном лагере для 7-х классов и адаптационном лагере для будущих лицеистов.

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов предполагает выделение следующих педагогических условий: целостность (используемые средства должны представлять целостную систему); систематичность (отобранные средства в методы должны применяться систематически, т. к. эпизодическое использование не дает необходимого эффекта); целенаправленность (подбор форм и методов в зависимости от конкретных задач занятия); диагностичность (проведение диагностики личностных изменений и коррекции на этой основе индивидуального образовательного маршрута старшеклассника); диалогичность (общение в образовательном процессе строится на основе эмпатии, сопереживания другому, свободы выбора в различных ситуациях); контекстность (образовательный процесс должен строиться с учетом контекста будущего профиля обучения и будущей профессиональной деятельности);

вариативность (подбор системы средств с учетом уровней развития потенциала); динамичность (чередование в пределах изучения одной темы различных типов и методов организации диалогического взаимодействия).

Выделяются следующие этапы педагогического содействия:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с обучающимися, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости для старшеклассника.

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

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

4. Деятельностный: а) со стороны педагога – одобрение действий обучающихся, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы; б) координация действий педагогов, прямая безотлагательная помощь обучающемуся.

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

Организация педагогического содействия включает следующие направления деятельности:

1. Аналитико-диагностическое – включает психолого-педагогическое исследование обучающихся, диагностирование общих и частных проблем, подготовку педагогического заключения и рекомендаций. Данное направление реализуется через следующие мероприятия:

– мониторинг выбора профиля обучения и пути дальнейшего образования с целью оценки эффективности педагогических воздействий в образовательном процессе;

– изучение индивидуальных особенностей личности обучающихся, выявление профессиональных интересов, мотивов выбора с целью осуществления индивидуального подхода, построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося [1].

Результаты диагностической деятельности носят ориентировочный характер для обучающихся, являются важным показателем для педагога, который с учетом полученных результатов организует образовательную деятельность. Диагностика личностных изменений и деятельность педагогов по самодиагностированию, саморазвитию и самосовершенствованию обучающихся позволяют отследить изменения в личности обучающихся и скорректировать маршрут прохождения курсов по выбору.

Необходимость организации работы по самодиагностированию обучающихся продиктована следующим: без полноценной информации о самом себе, без достоверного представления о своих особенностях, способностях, умениях невозможно соотносить себя с будущей профессией. Объективное представление о своих психологических и личностных особенностях, как правило, вызывает чувство неудовлетворенности и становится стимулом для последующей работы по саморазвитию и самовоспитанию (имея такую информацию, старшеклассник получает возможность для развития качеств личности, необходимых в избираемой профессиональной области).

Самодиагностирование – комплексный процесс, проходящий по следующим направлениям:

– изучение собственных психологических и личностных качеств с использованием психологического инструментария;

– самооценка, которая формируется путем сравнения себя с другими обучающимися и сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности. Адекватная самооценка позволяет правильно поставить жизненные цели, заниженная самооценка приводит к тому, что обучающийся начинает находить в каждом деле непреодолимые трудности, умеренно завышенная самооценка стимулирует активность личности;

– рассмотрение самодиагностирования в связи с процессом самовоспитания (самонаблюдение в процессе образовательной деятельности, анализ фактов собственной жизни; самоанализ как критическая оценка фактов, соотношение их с определенными ценностями; испытание интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, особенностей темперамента и физических возможностей).

В практике реализации элективных курсов организуется работа по самодиагностированию личности обучающихся по всем выделенным направлениям. Логика организации процесса самодиагностирования может быть следующей: на первом этапе происходит познание себя при помощи психологических методик (изучение познавательных интересов; определение профессиональных склонностей и способностей и др.), далее – диагностика и формирование самооценки в процессе тренингов, игр, а затем – последовательный переход к самонаблюдению, самоанализу и самоиспытанию в процессе решения практических задач во время прохождения курса по выбору. Таким образом, процесс самодиагностирования будет охватывать каждый вид деятельности, выполняемый обучающимися. При организации самодиагностирования обучающихся возникает необходимость в способах фиксации результатов. Это должна быть наглядная форма, которая будет служить ориентиром для обучающихся и показателем их развития для педагога. Для этих целей подходит «Карта саморазвития личности», «Дневник самоопределения», которые старшеклассник ведет самостоятельно: отмечает собственные наблюдения, связанные с работой по данному курсу, свои ощущения, что, несомненно, дисциплинирует, способствует формированию рефлексии, способности к самоанализу.

В содержании данных средств самодиагностирования отражается структура профессионально значимых личностных ресурсов, которые планируется диагностировать; исходный уровень развития данных компонентов: желаемый уровень развития, т.е. цели и ориентиры; изменения в развитии профессионально значимых личностных ресурсов в процессе работы. Использование данных средств способствует осознанной деятельности обучающихся по саморазвитию, формирует у них мотивацию к занятиям, чувство ответственности. В систему изучаемых качеств личности включаются методики, позволяющие выявить склонность обучающихся к той или иной сфере профессиональной деятельности; творческие способности и др.

2. Информационная работа включает различные мероприятия, направленные на обеспечение обучающихся компетенциями, необходимыми для адекватного выбора профиля обучения и пути дальнейшего образования. Данное

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

Можно условно выделить группы методов в соответствии с основными задачами самоопределения обучающихся: информационно-справочные, диагностические, методы морально-эмоциональной поддержки и методы принятия решения и построения перспектив профессионального развития. Владение данными методами во многом обеспечивает эффективность педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Выделяются следующие формы информационной работы:

- составление профиограммы – краткого описания профессий;
- работа со справочной литературой;
- работа с информационно-поисковыми системами;
- профессиональная реклама и агитация (при условии достоверности, оперативности и привлекательности);
- экскурсии обучающихся на предприятия и в учебные заведения (при условии предоставления экскурсоводов);
- встречи обучающихся с представителями различных профессий;
- познавательные и просветительские лекции о путях решения проблем адекватного выбора профессии;
- учебные фильмы и видеофильмы;
- «ярмарки профессий» и их модификации, на которых старшеклассники встречаются с представителями различных фирм и учреждений.

3. Консультативное направление предполагает взаимодействие педагогов с различными группами обучающихся, включающее консультирование по вопросам развития, обучения в соответствии с выявленными профессионально значимыми личностными ресурсами с целью реализации индивидуального подхода в системе профильного образования; консультирование по конкретным личностным проблемам, возникающим в процессе подготовки к выбору профессии. Консультирование может иметь несколько вариантов проведения в зависимости от поставленной преподавателем или обучающимися проблемы:

а) индивидуальное консультирование в диалоговом режиме:

– поэтапное построение программы действий, обеспечивающих реализацию намеченных целей и перспектив, позволяющих наглядно представить траекторию развития;

– построение деятельностного программного алгоритма, позволяющего выделить наиболее оптимальные варианты профессиональных перспектив (траекторий);

– использование различных схем выбора из уже имеющихся вариантов профессий, учебных заведений или специальностей в конкретном заведении.

б) консультирование в режиме группового обсуждения.

Групповая работа по развитию профессионально значимых личностных ресурсов предполагает создание условий, которые способствуют раскрытию индивидуальных возможностей обучающихся. На занятиях используются такие приемы, как игра, мозговой штурм, моделирование, упражнения, дискуссия, диалог и другие. Индивидуальная работа над заданиями, упражнениями, тестами позволяет старшеклассникам разобраться в себе, в своих чувствах, в отношениях с окружающими. Работа в парах даёт возможность для овладения компетенциями, связанными с ведением диалога. Работа в малых группах способствует формированию навыков эффективного взаимодействия, распознавания статусов (эмоционального, мотивационного, интеллектуального, социального) по характерным речевым (вербальным) и невербальным (пантомимике) проявлениям.

Тренинги – интенсивные краткосрочные обучающие занятия, направленные на создание, развитие и систематизацию определенных навыков, необходимых для выполнения конкретных личностных, учебных или профессиональных задач в сочетании с усилением мотивации личности относительно совершенствования работы. Проведение тренингов обусловлено следующими факторами:

– групповой опыт противодействует отчуждению, которое может быть формой психологической защиты при возникновении необходимости решения проблемы;

– общение в процессе занятий способствует получению позитивного опыта и поддержки со стороны участников со сходными проблемами;

– идентификация с другими участниками даёт возможность для проигрывания «роли» другого человека для лучшего понимания себя, своих возможностей;

– взаимодействие в группе создаёт необходимое психологическое «напряжение», которое позволяет прояснить психологические проблемы каждого.

Ведущая идея, лежащая в основе информационной работы, состоит в том, что учебное занятие любого содержания рассматривается как групповая консультация. Это означает, что главной характеристикой занятия является его рекомендательный, совещательный характер. Обсуждение учебных материалов строится на принципах добровольности и допустимой для каждого из участников степени откровенности.

4. Организационное направление включает:

– организацию проведения курсов по выбору, профессиональных проб;

– координацию деятельности субъектов педагогической поддержки;

– проведение комплексных исследований проблем обучающихся;

– проблемные обсуждения в процессе реализации намеченных планов и совместная экспертиза результатов деятельности;

– экспертизу курсов по выбору, проектов, пособий, условий образовательной деятельности.

Таким образом, развитие профессионально значимых личностных ресурсов рассматривается как последовательный, осознанный и обоснованный процесс, направленный на самореализацию, выявление истинных мотивов выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей обучающихся. Результатом развития профессионально значимых личностных ресурсов становится готовность к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

Литература

1. Гостев, А.Г. Инновационная образовательно-профессиональная среда муниципального лица [Текст] / А.Г. Гостев, Е.В. Киприянова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск: «Образование», 2009. – № 2. – С. 14–19.

2. Зуева, Ф.А. Подходы к формированию образовательной среды как особого социализи-

рующего фактора профессионального развития потенциала личности [Текст] / Ф.А. Зуева // Вестник ЮурГУ. Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 16(71). – С. 198–202.

3. Зуева, Ф.А. Особенности технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе

профильного образования [Текст] / Ф.А. Зуева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 167–174.

4. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: изд-во «Факел», 1998. – 664 с.

УДК 371.8

**ОПИСАНИЕ СТРУКТУРЫ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО**

Ребикова Ю.В.

Аннотация. В статье рассматривается возможная структура программы внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС НОО и даются методические рекомендации по содержанию каждого ее структурного компонента во взаимосвязи друг с другом.

In the article the possible structure of the program of after-hour activity according to FSSES of PGE is considered and methodical recommendations about the maintenance of its structural components in correlation with each other are made.

Ключевые слова: ФГОС НОО, внеурочная деятельность, программа курса внеурочной деятельности, структура программы.

FSSES of PGE, after-hour activity, the program of a course of after-hour activity, program structure.

В школах России началось введение нового Федерального государственного образовательного стандарта, который предполагает введение внеурочной деятельности школьников. Сегодня перед педагогами образовательных учреждений очень часто встают вопросы: «Какими должны быть программы внеурочки? Что они должны содержать?».

Программа курса внеурочной деятельности. При рассмотрении данного вопроса важно отметить, что в соответствии с ст. 32 Закона Российской Федерации «Об образовании» разработка и утверждение образовательных программ относится к компетенции образовательного учреждения. В условиях введения ФГОС возможно выделить два вида программ. Это программа педагога дополнительного образования (разрабатывается в соответствии с требованиями, предъявляемыми к составлению программ дополнительного образования детей) и программа внеурочной деятельности, которая по данным анализа нормативно-методических документов о введении ФГО НОО не имеет четких представлений о структуре.

Говоря о программах дополнительного образования, мы напоминаем разъяснения по от-

дельным вопросам введения ФГОС, данные МОиН РФ 19.04.2011 г. № 03-255 «О введении ФГОС общего образования»: внеурочная работа тесно связана с дополнительным образованием детей, когда дело касается создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность. Связующим звеном между внеурочной работой и дополнительным образованием детей выступают различные факультативы, школьные научные общества, учебные курсы и т.д. В зависимости от целей и задач их можно отнести к той или другой сфере образовательного процесса, но прежде всего – это дополнительная образовательная программа.

При рассмотрении вопроса о структуре программы внеурочной деятельности педагогов первоначально нами были изучены методические рекомендации к программам, авторами которых являются Д.В. Григорьев, П.В. Степанов и И.В. Степанова [1; 2], далее проведено сопоставление данных рекомендаций с требованиями к программам отдельных учебных предметов, курсов в соответствии с ФГОС НОО [4]. На основе анализа нами был сделан вывод, что структура рабочей программы внеурочной деятельности может содержать: титульный лист; пояснительную записку, учебно-тематический план, содержание изучаемого курса, мониторинговую карту определения личностных, метапредметных результатов освоения курса, описание методического и (или) материально-технического обеспечения образовательного процесса (УМК), список литературы, приложения.

Рассмотрим содержание структурных компонентов во взаимосвязи друг с другом.

На титульном листе может быть отображена следующая информация: наименование образовательного учреждения; где, когда и кем утверждена данная программа; название программы; направленность программы; возраст детей, на которых рассчитана составленная программа; сроки ее реализации; Ф.И.О., долж-

ность её автора (авторов); название населенного пункта, в котором реализуется программа; год разработки программы.

Пояснительная записка может включать обоснование направленности программы и её актуальности (государственный заказ – ФГОС, социальный заказ родителей и пожелания детей на основе проведенного анкетирования); цель и задачи программы (одна цель и не более 3-5 задач); указание возраста детей; сроки реализации программы (общая продолжительность, этапы); краткое обоснование ценностных ориентиров содержания курса, логики формирования содержания курса, форм и режима занятий (дел); результаты (личностные, метапредметные, возможно предметные) и способы их проверки, формы подведения итогов реализации программы: выставки, фестивали, соревнования, конференции и т.д.).

При разработке программы наибольшее количество затруднений возникает при формулировании цели и задач. Поэтому имеет смысл уточнить определения.

Цель – это конкретный, охарактеризованный качественно, а по возможности и количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого воспитанник реально может достичь к четко определенному моменту времени.

Формулировка цели должна быть максимально четкой и краткой, полной и логически корректной. Ее назначение – определить стратегию и тактику образовательного процесса. Однако точно поставить цель без предварительного анализа образовательного уровня детей группы, всего детского объединения, особенностей вашего региона затруднительно. Чем объемнее программа, тем глубже должен быть анализ. Как правило, цели могут соответствовать следующей проблематике:

- развитие мотивации личности к познанию и творчеству как основа формирования образовательных запросов и потребностей детей в саморазвитии;
- развитие индивидуальности, личной культуры, коммуникативных способностей ребенка, детской одаренности;
- коррекция психофизического и умственного развития детей;
- формирование ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их ин-

дивидуально-личностные позиции, и основ гражданской идентичности;

- формирование социальных компетенций; профилактика асоциального поведения детей;
- повышение занятости детей в свободное время;
- физическое развитие и оздоровление детей.

Конкретизация целей в тексте программы проходит в ходе определения задач – путей достижения цели. При формировании задач С.В. Тетерский [3] рекомендует воспользоваться следующей классификацией:

- познавательная (развитие познавательного интереса, включенность в познавательную деятельность);
- развивающая (развитие личностного самообразования: активности, самостоятельности, общения);
- мотивационная (создание комфортной обстановки, атмосферы доброжелательности, сотрудничества, включения в активную деятельность, ситуации успеха);
- социально-педагогическая (формирование общественной активности, реализация в социуме и др.);
- обучающая (формирование специальных знаний, умений, удовлетворение образовательных потребностей);
- эстетическая (аккуратность, опрятность, культура поведения, умение ценить красоту);
- оздоровительная (формирование здорового образа жизни).

Формулировка задач должна быть четкой и краткой, включать ключевое слово (оказать, отработать, освоить, организовать).

Основная трудность, которая может возникнуть у педагога, связана с необходимостью разделить цель и задачи, не смешивать их, а также избежать повторов в формулировках. Для этого следует иметь в виду, что цель образовательной программы курса внеурочной деятельности – это, образно говоря, её стратегия, фиксирующая желаемый конечный результат.

Задачи есть результаты тех конкретных стадий реализации программы, которые поддаются фиксации, детализации и измерению. Задачи – это конкретные пролонгированные

результаты реализации программы, суммарным выражением которых и является поставленная цель.

Учебно-тематический план включает в себя перечень разделов, тем программы, количество часов по каждой теме с разбивкой на теоретические и практические виды занятий. Но при этом необходимо помнить, что внеурочная деятельность, являясь деятельностью и практико-ориентированной, не должна подразумевать большого количества лекционных занятий. Необходи-

мо внимание обратить и на формы внеурочной деятельности (игра, беседа, поход, экскурсия, конкурс, конференция, выставка и т.д, но не лекция в начальной школе). УТП составляется в соответствии с продолжительностью реализации программы. Каникулярное время планируется в соответствии с положениями Устава образовательного учреждения. Для программ, рассчитанных более чем на год, УТП разрабатывается отдельно на каждый год. Оформлять УТП рекомендуем в виде таблицы 1 и 2.

Таблица 1

Оформление УТП

№	Тема занятия	Количество часов	В том числе		Формы организации внеурочной деятельности
			Теория	Практика	

Таблица 2

Оформление УТП

(рекомендуется для программ проектной деятельности)

№	Тема, содержание курса по направлениям проектной деятельности	Количество часов	Формы организации внеурочной деятельности
---	---	------------------	---

Содержание изучаемого курса дает краткое описание материала при изучении детьми тем, включенных в учебно-тематический план программы. Но при этом хотелось бы напомнить о «бумаготворчестве». Педагог должен достаточно время проводить с ребенком, а не с бумагой. Если программа подразумевает 1 час реализации в неделю, возможно данный пункт опустить, а содержание расширить либо в УТП, либо в пояснительной записке.

Мониторинговая карта определения личностных, возможно метапредметных результатов освоения конкретного курса. Хочется напом-

нить, что стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. При составлении программы курса внеурочной деятельности педагог должен четко представлять результаты реализации намеченной деятельности. Данная проблема рассматривается в исследовании Л.Н. Чипышевой [5]. Личностные результаты развития учащихся, выделенные в стандарте возможно оформить в виде мониторинговой карты представленной в форме таблицы 3:

Таблица 3

Мониторинг эффективности реализации программы внеурочной деятельности

Критерии (выбираются из перечня планируемых результатов ФГОС НОО, на формирование	Показатели	Диагностические средства, инструментарий (могут совпадать с общешкольными диагно-	Год реализации программы (если программа на несколько лет обучения)	Сроки проведения (могут совпадать с общешкольными диагностическими мероприятиями
---	------------	---	---	--

которых данная программа может оказать воздействие)		стическими мероприятиями по определению достижения результатов освоения основной образовательной программы)		по определению достижения результатов освоения основной образовательной программы)
Личностные				

Источники контрольно-измерительных материалов (список литературы, содержащей контрольно-измерительные материалы) возможно также оформить в виде произвольной таблицы, удобной для составителя программы.

Структура методического обеспечения курса (УМК) может предполагать совокупность дидактических единиц, отражающих логически законченный объем образовательного материала и дополненных рекомендациями по эффективному внедрению курса.

В самом общем виде комплексное учебно-методическое (методическое) обеспечение может быть представлено тремя компонентами:

1) информационное обеспечение: учебники (если таковые будут в дальнейшем разработаны), учебные пособия, учебно-методические (методические) рекомендации к курсу, рабочие тетради, справочники, словари, кино и видео фрагменты;

2) алгоритмы деятельности: инструкционные карты, лабораторно-практические задания, задачки, демонстрационные и раздаточные материалы;

3) контрольно-измерительные материалы: сборники контрольных заданий, методики контроля, тестовые задания, анкеты и др.

Помимо этого необходимо описать техническое оснащение, требующееся для реализации программы курса внеурочной деятельности. Оформление учебно-методического и материально-технического обеспечения программы внеурочной деятельности возможно в виде произвольной таблицы.

Список литературы включает перечень публикаций и электронных источников, в которых содержится важная, полезная и интересная информация как для педагога, организующего внеурочную деятельность учащихся, так и для

детей и их родителей, участвующих в реализации избранного курса.

В качестве дополнения уместным считаем напомнить, что направления и содержание внеурочной деятельности определяются конкретным образовательным учреждением и утверждаются в плане внеурочной деятельности основной образовательной программы начального общего образования.

Опираясь на нормативные подходы к организации деятельности по воспитанию и социализации младших школьников, образовательное учреждение и педагог вправе сами формировать программу внеурочной деятельности исходя из запросов участников образовательного процесса, но в соответствии с ФГОС НОО.

Кроме того, разрабатывая программу, педагог обязан помнить, что программа должна соответствовать нормативно-правовым требованиям к внеурочной деятельности, в том числе утвержденным СанПиН.

Результаты проведенного исследования и разработанная на их основе структура курса внеурочной деятельности позволяют нам говорить о том, что данная программа, с одной стороны, это нормативный документ образовательного учреждения, который должен иметь определенную структуру, а с другой – это результат творческого подхода педагога к реализации ФГОС НОО в рамках воспитания и социализации учащихся начальной школы.

Литература

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

2. Степанов, П.В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования [Текст] / П.В. Степанов, И.В.

Степанова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 96 с.

3. Тетерский, С.В. Детский оздоровительный лагерь: воспитание, обучение, развитие [Текст]: практическое пособие / С.В. Тетерский, И.И. Фришман. – М.: АРКТИ, 2007. – 100 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвеще-

ние, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

5. Чипышева, Л.Н. Феномен понятия «контроль и «оценка» в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения [Текст] / Л.Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, ООО «Пронто», 2009. – № 2 –С. 110-114.

УДК 371.13

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОО

Коптелов А.В.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации методической работы в общеобразовательном учреждении в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

The article deals with features of organization of methodological work in educational institutions in terms of Federal state educational standards of general education.

Ключевые слова: методическая работа, управление методической работой, этапы организации методической работы, компоненты взаимодействия всех участников введения ФГОС ОО.

Methodological work, management of methodological work, stages of organization of methodological work, the components of interaction of participants of implementation of FSES GE.

В условиях введения ФГОС ОО возникает проблема соответствия профессионального уровня работников образовательного учреждения современным требованиям по той или иной занимаемой педагогической должности, которые на сегодня предъявляются со стороны государства к работникам образования. Одно из решений этой проблемы возможно через обновление и совершенствование структуры и содержания методической работы на уровне образовательного учреждения.

В соответствии с нормативными требованиями введения ФГОС ОО, каждое образовательное учреждение должно обеспечить переход на ФГОС, а степень готовности к введению и реализации ФГОС определяется посредством оценивания деятельности образовательного учреждения по ряду критериев готовности образовательного учреждения к введению ФГОС, одним из которых является наличие плана методической работы, обеспечивающего сопровождение введения ФГОС [1]. Кроме того, наличие данного плана организационно-методически обеспечивает введение ФГОС.

В качестве формальных показателей критерия готовности образовательного учреждения к введению ФГОС «Наличие плана методической работы, обеспечивающего сопровождение введения ФГОС» относят следующие:

- наличие проекта плана методической работы в образовательном учреждении;
- наличие школьного методического объединения учителей начальных классов;
- активность работы школьного методического объединения (обобщение опыта работы на педсоветах, конференциях, семинарах и т.д., наличие опубликованных материалов в сборниках различного уровня);
- эффективность внутришкольной методической системы;
- наличие собственной методической продукции по материалам апробации ФГОС;
- распространение педагогического опыта педагогическому сообществу (от муниципального уровня и выше);
- готовность стать центром методического сопровождения введения ФГОС в муниципальной образовательной системе.

Что же понимается под методической работой и каковы ее основные цели? В педагогической литературе сегодня значительное место уделяется проблемам методической работы и определению ее содержания. Так, М.М. Поташник под методической работой понимает целостную, основанную на достижениях науки, передового опыта и конкретном анализе затруднений учителей систему взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на всестороннее повышение мастерства педагогов, на обогащение и развитие творческого потенциала педагогических коллективов, а, в конечном счете, на достижение оптимальных результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся [4].

Анализируя данное определение, мы можем сделать выводы, что, во-первых, методическая работа – это система мер, мероприятий, действий, а если система, то должны быть состав-

ляющие ее компоненты и не только их произвольный набор, а взаимодействующие между собой и взаимовлияющие друг на друга. Это взаимодействие и взаимовлияние способствует качественным изменениям как отдельных ее компонентов, так и всей системы в целом.

Во-вторых, в основе этой системы находятся достижения современной педагогической и психологической науки, опыт конкретных учителей и педагогических коллективов, а также затруднения педагогов, т. е. организация методической работы на любом уровне должна быть направлена на разрешение имеющихся профессиональных затруднений, не позволяющих качественно и эффективно решать задачи, которые ставятся перед современным образованием в целом и перед каждым конкретным учителем.

В-третьих, эта система разнообразных мер, действий и т.д. направлена на повышение квалификации и развитие профессиональной компетентности педагогов любого образовательного учреждения, от уровня которой напрямую зависит качество образования, которое в данном определении выражается как конечная цель методической работы – «достижение оптимальных результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся».

Н.В. Немова считает, что методическая работа – это деятельность по обучению и развитию педагогических кадров; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного педагогического опыта, а также созданию собственных методических разработок для обеспечения образовательного процесса. Это особый вид педагогической и исследовательской деятельности как самих учителей, так и руководителей школы, который не нужно путать или отождествлять ни с деятельностью по управлению школой, ни с инновационной деятельностью по разработке и внедрению новшеств, ни с педагогической – по обучению и воспитанию школьников [2].

Таким образом, анализ приведенных выше определений позволяет сделать вывод, что основной целью методической работы является развитие профессиональной компетентности работников образования. Причем понятие профессиональная компетентность выражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессиона-

лизм. Успешное введение, а затем и реализация ФГОС будут определяться уровнем развития профессиональной компетентности работников образования, основы которого должны формироваться через систему методической работы в образовательном учреждении.

Переход образовательного учреждения на новые ФГОС и соответственно организация методической работы – это целенаправленный процесс, который должен быть достаточно детально спланирован и описан.

Процесс организации методической работы, как и любой иной процесс, должен быть управляемым. Соответственно, для управления методической работой в образовательном учреждении в условиях введения ФГОС будут характерны все функции управленческого цикла: анализ, целеполагание, планирование, организация, мотивация, контроль.

Планирование – эта функция представляет собой, по существу, процесс подготовки решений о том, какие должны быть достигнуты цели методической работы в условиях введения ФГОС и что должны делать педагогические работники для достижения этих целей.

Организация – эта функция направлена на упорядочение деятельности организаторов и участников методической работы с целью выполнения планов и достижения целей. Организация включает: 1) создание структуры управления методической работой в образовательном учреждении (подбор исполнителей, наделение их полномочиями в использовании ресурсов, делегирование заданий); 2) совместное выполнение определенных установленных работ.

Мотивация – создание в среде исполнителей внешних и внутренних побуждений к действиям, направленным на эффективное достижение целей методической работы в ОУ в условиях введения ФГОС.

Контроль – эта функция представляет собой процесс обеспечения того, как и в какой степени действительно достигаются поставленные цели. Существуют три аспекта управленческого контроля.

1. Установление стандартов – точное определение целей, которые должны быть достигнуты в установленный отрезок времени.

2. Измерение того, что было действительно достигнуто в определенный промежуток времени и сравнение с ожидаемыми результатами.

3. Принятие решений для корректировки действий.

Процесс введения и реализации ФГОС – процесс не сиюминутный, его проведение предполагается в определенный длительный промежуток времени, который обуславливается характером и типом нововведений. Поэтому необходимо перед началом деятельности по организации методической работы, обеспечивающей качественное введение ФГОС, четко осознавать предстоящие этапы деятельности,

их последовательность и продолжительность. Можно выделить следующие этапы:

- выработка решения о введении ФГОС;
- подготовка к введению ФГОС;
- непосредственная и полноценная реализация ФГОС в процессе деятельности образовательного учреждения;
- подведение итогов введения ФГОС.

Характеристика вышеназванных этапов организации методической работы в образовательном учреждении с педагогами, реализующими ФГОС, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Этапы организации методической работы в ОУ с педагогами, реализующими ФГОС ОО

Наименование этапа	Характеристика этапа
Выработка решения о введении ФГОС общего образования	Определение субъектов методической работы в условиях введения ФГОС (организаторов методической работы, педагогов, работающих или готовящихся работать по новым ФГОС). Информирование педагогов, которые будут работать в условиях введения ФГОС об особенностях новых ФГОС. Изучение ФГОС путем ознакомления с его основными идеями, сущностными характеристиками, условиями реализации, возможными результатами внедрения и рисками, возникающими при их реализации. Этап завершается принятием решения о его освоении и внедрении.
Подготовка к введению ФГОС общего образования	Выявление профессиональных затруднений педагогов, работающих по новым ФГОС, в осуществлении новой для них деятельности. Разработка плана организации методической работы в ОУ в условиях перехода на ФГОС. Формирование нормативно-правовой базы, регламентирующей процесс перехода на новые ФГОС. Разработка технических заданий для педагогов, работающих по новым ФГОС, программ их индивидуального методического сопровождения. Определение критериев оценки результативности работы педагогов, работающих по новым ФГОС.
Непосредственная и полноценная реализация ФГОС в процессе деятельности образовательного учреждения	Реализация плана организации методической работы в ОУ в условиях введения ФГОС, программ индивидуального методического сопровождения педагогов. Выполнение технических заданий педагогами, работающими по новым ФГОС. Систематическое оценивание и измерение промежуточных результатов педагогов, работающих по новым ФГОС, с целью принятия решений для корректировки последующих действий.
Подведение итогов введения ФГОС общего образования	Анализ результатов организации методической работы в ОУ в условиях введения ФГОС. Констатация факта об успешной организации методической работы в ОУ в условиях введения ФГОС.

По мнению А.Ю. Уварова и Г.М. Водопьяна [3], процесс распространения и внедрения какого-либо нововведения включает в себя как минимум пять основных компонентов: источник, линия доставки, получатель, обратная связь, влияние. Эту схему мы можем использо-

вать и применительно к проблеме освоения и распространения успешного опыта введения и реализации ФГОС общего образования.

Источником является новая практика, связанная с реализацией новых ФГОС, ее ключевые компоненты, которые подлежат освоению

и внедрению в практику работы педагогов, работающих по ФГОС. К ключевым компонентам относятся характерные черты новой практики, формы, приемы, методы, технологии, с помощью которых эти черты воспроизводятся, а также условия, в которых их можно воспроизвести.

Линия доставки. Ее образует группа людей, включающая организаторов методической работы в образовательном учреждении. Они осуществляют деятельность по полному, точному и успешному внедрению новой практики работы в профессиональную деятельность педагогов на организационном и содержательном уровнях. Данная категория работников на линии доставки обеспечивает педагогов, работающих или готовящихся работать по новым ФГОС, всем необходимым для успешного освоения новой практики:

– осуществляют обучение педагогов новыми теоретическими знаниями и практическими способами деятельности, необходимыми для работы по новым ФГОС;

– обеспечивают индивидуальное методическое сопровождение педагогов, работающих по новым ФГОС;

– обеспечивают административную поддержку по освоению новой практики работы педагогов.

Получатель. Педагоги, которые работают или готовятся к работе по новым ФГОС.

Обратная связь. Организационный механизм, который позволяет получать объективную и достоверную информацию о ходе процесса освоения новой практики работы педагогов, оценить точность воспроизведения ключевых компонентов новой практики. Результаты оценивания дают возможность принятия решения по корректировке действий педагогов для успешного достижения поставленных целей.

Влияние. Процесс освоения новой практики, обеспечивающей успешную реализацию ФГОС, осуществляется в условиях реальной жизни, поэтому на участников этих процессов постоянно оказывают влияние культурные, социально-экономические, политические, психологические и иные факторы. Организаторам методической работы необходимо их учитывать при разработке программ и планировании мероприятий по освоению новой практики.

Одним из основополагающих условий успешного освоения новой практики, обеспечивающей успешную реализацию ФГОС, является целенаправленное взаимодействие всех участников этих процессов. Деятельность в условиях введения ФГОС требует изменения сложившегося стиля работы и отказа от имеющихся стереотипов. Чтобы добиться положительных результатов, необходимо учитывать компоненты взаимодействия всех участников, от которых зависит успешная реализация ФГОС, к которым относятся:

1. Отбор персонала.

2. Дополнительная подготовка персонала (повышение квалификации).

3. Методическая поддержка персонала в период освоения новой практики, обеспечивающей реализацию ФГОС.

4. Оценка работы персонала.

5. Оценка хода и результатов освоения новой практики.

6. Административная поддержка персонала в период освоения новой практики.

7. Внешняя поддержка.

Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, поэтому для организаторов методической работы их учет является важным моментом.

1. Отбор персонала. Прежде всего, организаторам методической работы необходимо серьезно подойти к определению ее субъектов: педагогов, которые будут работать по новым ФГОС и, соответственно, осваивать новую практику. Это должны быть люди мотивированные на участие в этой работе.

Освоение новых компетенций по множеству причин не может осваиваться одновременно большим количеством педагогов и в одном темпе. Влияние оказывают:

– мотивация к освоению новой практики;

– готовность педагогов к системному и постоянному повышению профессиональной компетентности;

– индивидуальные особенности педагогов;

– недостаточный объем теоретических знаний о новых видах педагогической практики и т.д.

Данные особенности необходимо учитывать при формировании системы методической и организационно-методической работы по переходу на новые ФГОС. Выстраивая систему

деятельности по формированию и развитию мотивации, следует опираться, прежде всего, на общие положения по созданию мотивационных условий, а именно:

- постановка привлекательных целей;
- включение в новые виды деятельности;
- работа в новых условиях;
- использование новых средств;
- «конкурентная» социально профессиональная среда;
- профессиональное развитие педагогов;
- уверенность в возможностях обучения педагога;
- качественность новой информации;
- оказание необходимой востребованной помощи учителю в решении проблем освоения новой практики, обеспечивающей успешную реализацию ФГОС;
- регулярная адекватная информация об уровне своей компетенции в освоении новой практики;
- положительная самооценка и оценка коллег результатов инновационной деятельности.

2. Дополнительная подготовка персонала (повышение квалификации). Для всех субъектов необходимо организовать дополнительную подготовку. Должны быть проведены обучающие мероприятия, которые позволяют познакомить учителей с особенностями работы в условиях введения ФГОС, теоретическими и методическими подходами, лежащими в его основе, ключевыми компонентами, новыми методами и приемами обучения и воспитания учащихся. В ходе таких занятий учителя имеют возможность получить советы и комментарии со стороны организаторов методической работы и привлеченных квалифицированных преподавателей, тьюторов, попрактиковаться в использовании новых техник, отрабатывать которые они уже будут в ходе своей профессиональной деятельности по обучению и воспитанию учащихся.

3. Методическая поддержка. Освоение новой практики, обеспечивающей реализацию ФГОС, предполагает расширение профессиональных компетенций, не усвоенных педагогом, и, следовательно, изменение своей системы работы по обучению и воспитанию учащихся. Это требует времени и специальных мер, которые помогают им сознательно осваивать и совершенствовать новые приемы, необходимые

для достижения требуемых образовательных результатов. Чтобы не допустить отторжения учителя, осваивающего новую практику работы, по причине возникающих затруднений и отсутствия своевременной методической помощи, необходима организация постоянного индивидуального методического сопровождения педагогов, работающих по новым ФГОС.

4. Оценка работы персонала. Поскольку процесс освоения новой практики должен быть управляемым, необходима система процедур, которые позволили бы оценить, насколько точно и полно осуществляется этот процесс в новых условиях и в какой мере результаты освоения и внедрения соответствуют запланированным. Оценка работы персонала также дает возможность организаторам методической работы оценить результативность дополнительной подготовки персонала и индивидуального методического сопровождения.

5. Оценка хода и результатов освоения и внедрения. Поэтапное выполнение программы введения ФГОС и плана работы по ее реализации должно периодически подвергаться оцениванию уровня качества выполнения запланированных организационно-методических мероприятий с целью получения промежуточных и итоговых результатов. Полученные итоги оценивания должны использоваться всеми участниками процесса освоения новой практики для совершенствования и корректировки последующих действий.

6. Административная поддержка. Она необходима для формирования у всех участников процесса освоения новой практики общего видения существующих проблем и путей их решения. Она обеспечивает процесс освоения новой практики административным ресурсом, заставляет своевременно принимать решения. Без нее невозможно решение организационных вопросов и мобилизации персонала на достижение желаемых результатов.

7. Внешняя поддержка. Предполагает организацию взаимодействия с внешними организациями. Это могут быть учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования, высшего и среднего специального профессионального образования (например, педагогические университеты, педагогические колледжи), учреждения дополнительного образования детей, учреждения культуры (напри-

мер, библиотеки), общественные организации и др. Данное взаимодействие предоставляет возможность надежного обеспечения процесса освоения новой практики определенными ресурсами (организационно-методическими, информационными и др.). С опорой на эти ресурсы педагоги могут качественно и своевременно выполнить запланированные работы. Внешняя поддержка может и отсутствовать, но при ее наличии создаются и используются дополнительные условия, обеспечивающие результативную работу по освоению новой практики, дальнейшее ее развитие и совершенствование.

Таким образом, организация методической работы в образовательном учреждении в условиях введения ФГОС общего образования – это процесс, который должен быть четко спланированным и управляемым со стороны организаторов методической работы и нацелен на приобретение педагогами новых профессиональных компетенций, без которых невозможна успешная реализация ФГОС ОО. Кроме того, организация методической работы в образовательном учреждении – основа непрерывного развития

профессиональной компетентности работников образования непосредственно на рабочем месте.

Литература

1. Ильина, А.В. Кадровое и методическое обеспечение введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. [Текст] / А.В. Ильина, Ю.Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 120-124.
2. Немова, Н.В. Управление методической работой в школе. [Текст] / Н.В. Немова // Приложение к журналу «Директор школы». – М.: Сентябрь, 1999. – 176 с.
3. Уваров, А.Ю. Распространение инновационных учебно-методических материалов. [Текст] / А.Ю. Уваров, Г.М. Водопьян. – М.: Университетская книга, 2008. – 176 с.
4. Управление современной школой. Пособие для директора школы [Текст] / Под ред. М.М. Поташника. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 168 с.

УДК 37.013.78

СОЦИОЛОГИЯ – ОБРАЗОВАНИЮ

Прямикова Е.В., Рубина Л.Я., Шапко И.В.

Аннотация. В статье на материалах социологических исследований рассматриваются проблемы и трудности модернизации образования, перехода на новые государственные стандарты образования. Показана степень активности групп – участников образовательной деятельности, выявлена специфика их взаимодействия.

Problems and difficulties of education modernization, transition to new state standards of education are considered on material of sociological researches. The article highlights the degree of activity of groups – participants of educational process, make clear their interactions.

Ключевые слова: новая парадигма образования, компетентностный подход, цели образования, субъекты образовательной деятельности

New paradigm of education, competence approach, targets of education, subjects of educational activity.

Указом Губернатора Свердловской области А.С. Мишарина № 787 УГ от 07.09.2010 был утвержден и введен в действие региональный план мероприятий по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в Свердловской области на 2011-2015 годы [1].

В нем представлены: система организационных мероприятий по введению федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС); нормативная база модернизации образовательных учреждений (ОУ) разного уровня; анализ имеющихся материально-технических условий в ОУ с точки зрения их соответствия новым требованиям; результаты мониторинга введения ФГОС; информационное сопровождение процесса; система переподготовки и повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных школ, поддержка учительских кадров, источники финансирования.

В этом документе определены задачи развития региональной системы оценки качества

образования (показатели, индикаторы, способы оценивания результатов) в соответствии с требованиями ФГОС, разработан регламент проведения общественной аккредитации ОУ, предложена система выявления одаренных и талантливых детей, их адресной поддержки и психолого-педагогического сопровождения (создание сети специализированных ОУ, технико-экономическое обоснование эффективности их деятельности, предпрофильная и профильная подготовка и т.п.).

К началу реализации программы (1 сентября 2010 г.) доля школ, полностью перешедших на ФГОС нового поколения, равнялась нулю, хотя в Свердловской области почти треть школ (30 %) в разных формах уже работали по особым программам для одаренных и талантливых детей (с помощью программ ДОУ, электронных курсов, факультативов, сетевых моделей профильного обучения). Полный переход начального образования на новые ФГОС намечен на 2011 г. Этот переход одновременно диктует количественный рост и качество нового пополнения школ выпускниками профессиональных учебных заведений. Инновационной школе требуется инновационный тип личности учителя, формированием которого и занимается система педагогического образования. С точки зрения организационного, материально-финансового, ресурсного, кадрового, научно-методического обеспечения реализация пятилетней программы модернизации общего образования не вызывает сомнений.

Социологический подход и соответствующий анализ ситуации в современном российском образовании с учетом десятилетий его трансформации (реформы, модернизация, европеизация, инновация...), свидетельствует о том, что эффективность, результативность образовательной деятельности при наличии самых продуманных и обоснованных планов в значительной степени зависит от ее восприятия и оценки в массовом сознании жителей конкретных регионов и, главное, от уровня готовности к переменам в ней непосредственных

участников – субъектов деятельности, от характера взаимодействия групп спроса на образование и групп его предложения.

Исследования по социологии образования проводятся специалистами УрГПУ с 80-х годов XX века в рамках международных, общероссийских и региональных проектов, результаты которых опубликованы в коллективных и авторских монографиях, известны в научно-педагогическом сообществе, используются при разработке областных программ и в образовательном процессе УрГПУ, направленном на подготовку поколения учителей нового типа [4].

Приведем результаты ряда исследований, проведенных нами в 2007-2008 учебном году в 23-х школах г. Екатеринбурга и в нескольких десятках школ из разных типов поселений Свердловской области. На трех этапах реализации проекта, посвященного определению потребностей населения области и областного центра в образовательных услугах и выявлению особенностей взаимодействия субъектов образования (учащихся, их родителей, учителей, руководителей ОУ) по поводу удовлетворения этих потребностей, было опрошено в общей сложности 5022 учащихся разных типов школ и 696 родителей, 1118 учителей (анкетирование). Кроме того, проведены 10 фокус-групп (4 в Екатеринбурге и 6 в школах области), 46 интервью с учителями и 26 – с руководителями школ. В данной статье использованы исследования:

1) «Взаимодействие учащихся, учителей, руководителей, родителей в образовательной деятельности» (Екатеринбург, 2007 г., руководитель – д. филос. н., проф. Рубина Л.Я.).

2) «Потребности населения города в образовательных услугах» (Екатеринбург, 2008 г., руководитель – д. филос. н., проф. Рубина Л.Я.).

3) «Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области» (Свердловская область, 2008 г., руководитель – Шапко И.В., канд. филос. н., доцент).

Год, в который проводился опрос, был выбран не случайно: «в разгаре» реализация Концепции модернизации, подводятся результаты экспериментальных мероприятий в контексте Болонского процесса (ЕГЭ, переход на новые экономические механизмы в образовании, ап-

робация различных моделей, новых стандартов, новых требований к качеству результатов образования и т.п.).

В общественном мнении, несмотря на продолжающиеся дискуссии о сущности закладываемого в ФГОС компетентностного подхода, довольно медленно, но утверждается его ценность. Сам подход рассматривается как одна из важных содержательных и технологических инноваций в нашей системе образования.

Из всего комплекса задач, реализованных в нашем проекте для достижения главной цели – выявления динамики социальной ценности образования (для общества, государства, личности), выделим одну – определить степень понимания современных требований к качеству образования, условиям его получения и результатам, оценить меру реализованности ожиданий и уровень готовности к переменам одной из групп участников образовательной деятельности – учащихся общеобразовательных школ, чье мнение не всегда совпадало с позицией других групп – учителей, родителей.

Одна из гипотез исследования (мы назвали ее пессимистической) заключалась в том, что процесс внедрения компетентностного подхода в условиях выраженной однонаправленной коммуникации в системе образования «сверху вниз» при минимизации обратной связи приведет к несоответствию существующих образовательных практик тем инновациям, которые планируются, предлагаются, реализуются на уровне управления.

Гипотеза подтвердилась в период исследования, когда реальные практики не очень ощутимо менялись в направлении, определенном модернизацией, и смысл преобразований половине участников образовательной деятельности был не вполне ясен. Эта же ситуация, кстати, прослеживается и сегодня в ходе затянувшегося обсуждения нового закона об образовании.

Более оптимистическая гипотеза учитывала, что переход к внедрению новой парадигмы образования, как и всякие инновации, затрагивающие содержательную и технологическую стороны процесса, не может произойти быстро. Главным фактором его торможения, даже с учетом изменений в представлениях педагогов, других участников образовательной деятельности, с увеличением доли образовательных уч-

реждений инновационного типа, остается субъективный фактор.

Как показало исследование 2007–2008 гг., ожидания учащихся, связанные с процессом их взросления, отражают иерархию значимых сторон школьной жизни. Они связывают эту жизнь, прежде всего, с возможностью общения со сверстниками (30 % от числа ответивших), что «по определению» является ведущей формой активности молодежи. Даже в формах общения с помощью виртуальных средств в качестве партнеров задействован «школьный круг».

На втором месте – подготовка к выбору профессии (29 %). Оканчивающим основную школу впервые предстоит сделать профессиональный выбор, идет ли речь о переходе после 9 класса в другие учреждения среднего профессионального образования или о предпочтении профиля подготовки в старших классах. Выпускники, почти определившиеся с будущей сферой деятельности, особенно там, где проявились первые результаты профильного обучения [3], считают необходимым уже в школе получить знания о дальнейшей профессиональной деятельности и в этом смысле быть готовыми к ней.

Очень мало учащихся оценили школьную жизнь с точки зрения возможностей получения новой информации, современных научных знаний. Можно считать, что в ходе учебных занятий в русле знаниевого подхода это само собой разумеется. Однако у этой позиции есть и другая сторона – неформальная сторона образа жизни, когда речь идет об актуальной информации, которую сегодняшний школьник получает не от учителя и не из учебника, а через другие каналы – СМИ, Интернет, даже через рекламу и т.п. В контексте компетентного подхода, когда существенно расширяются и меняются требования к будущему работнику со стороны работодателей, вузовских стандартов, ожидаемого социального статуса, школьникам нужна информация о том, к чему они к окончанию школы должны быть готовы.

По степени значимости школьного образования на третьем месте (23 % опрошенных) оказались разные аспекты личностного развития, саморазвития. Речь идет не о всестороннем и гармоническом развитии как несбывшейся цели образования, а о приобретении таких качеств, которые помогут определиться в жизни: способности ориентироваться в современном

мире и в конкретных ситуациях, быть интересными для других, коммуникабельности, способности к дальнейшему обучению, ибо (цитируем) «это помогает в дальнейшем получить хорошую работу и хорошие деньги».

Ранжирование жизненных ценностей учащихся 11 классов школ области выстроили следующим образом: семья – здоровье – любовь – дружба – работа – свобода – образование – карьера – деньги. Доля выбравших обозначенные ценности в анкетном опросе снижалась от 68-58 % отдавших предпочтение первым двум до 28 % «любителей денег». Образование оказалось на седьмом месте (35 %). В качестве базовых выступили ценности терминальные – жизненное благополучие, основанное на упорядоченных межличностных взаимоотношениях, свобода выбора, наличие работы. При этом на фокус-группах почти все школьники говорили о планах стать успешными в будущем. И среди основных способов достижения успеха выделяли хорошее образование (55 %), трудолюбие и работоспособность (51 %), связи и полезные знакомства (48 %). Не случайно в современных психолого-педагогических науках формирование у школьников стремления к успеху рассматривается специалистами как инновация, «как новый образовательный результат» [2, с. 67].

Образование в этом случае рассматривается как инструментальная ценность, как необходимое основание успеха в жизни. В отечественных исследованиях по социологии образования 70-80-х гг. XX века инструментальная направленность интересов и ценностей учащейся молодежи интерпретировалась в негативном смысле, типа «усиливающийся прагматизм – не наша философия», «успех – успехом, а где духовно-нравственный рост?» и др. Мы считаем более адекватной реальности современную трактовку самого принципа «инструментализма» не только в качестве разновидности прагматизма (по Д. Дьюи), но в контексте соотношения средств и цели.

Применительно к образованию, речь идет о том, каковы его современные цели, как изменились его функции по содержанию и социальной значимости, в каких формах и каких типах образовательных учреждений они реализуются. Провозглашенная и закреплённая в нормативных документах цель образования – социально

и профессионально компетентная личность, ответственная за выбор жизненного пути и самореализацию в динамичном мире. На ее достижение направлены все средства и технологии развития соответствующих компетентностей и компетенций. Не случайно в Областной программе «Наша новая школа» выделено важное направление организационной деятельности, связанное с разработкой в каждом из образовательных учреждений разного типа своей основной образовательной программы общего образования, начиная с начального, в соответствии с новым ФГОС, определяющим эту цель, условия, средства и результаты на базе компетентностного подхода.

Понятно, что в сознании школьников ни сегодня, ни 5-10 лет назад эта «концептуальная схема» не может быть представлена в стилистике «компетенций-компетентностей». По данным нашего опроса 2007 г., выстраивается следующая цепочка представлений о влиянии школьного образования на дальнейшую жизнь: получить образование – это значит получить необходимые для жизни в обществе знания, иметь высокие баллы в аттестате, быть терпимым к окружающим и научиться не конфликтовать (70 %), все это для того, чтобы поступить в вуз (84,5 %) или вообще продолжить образование, а затем получить хорошую работу, высокую зарплату, достойное место в жизни.

Прагматизм присутствует в осознании того, что качественное образование необходимо для поступления в вуз. Не можем же мы требовать от школьников четко сформулированной потребности в методологической подготовке к «обучению длиною в жизнь» или хотя бы понимания того, что познавательная функция среднего образования – не подготовить в вуз, а научить учиться. Но они уже четко связывают поступление в вуз с получением хорошей работы и обретением высокого статуса в обществе. Пусть и в меньшей степени, но уже обозначена важность общения с интересными людьми (7 %), содержательного досуга, общего культурного развития, расширения социального опыта и связей (по 5 %).

Такая «практичность» вполне соотносится не только с отношением к образованию лишь как к средству достижения жизненного успеха, но и с их представлением о человеке образованном, воспитанном. «Сканируя» реальность,

они отмечают, что такой человек не просто начитан, эрудирован в разных областях, знаком с научным миром, знает и соблюдает правила поведения в обществе, уважает других, неконфликтен, но он еще и (цитируем) «добивается успеха в жизни», потому что «образование открывает человеку все двери». Есть основания считать, что даже и в таком понимании образование все в большей степени воспринимается как социальная ценность, как статусный, экономический, личностный капитал, как то достойное, с которым человек вступает в жизнь, формирует собственную среду развития.

Отметим, что наши респонденты такие качества, как наличие ответственности, гражданской позиции, готовности к самореализации в обществе (формирование данных компетенций заявлено в целях образования), не включают в понятие «воспитанной личности».

В исследовании зафиксировано явное противоречие: важными для школьников являются личностные ценности, индивидуальное развитие, но в реальности, по их мнению, школа учитывает их способности, интересы, мнения в незначительной мере (2,3 % давших положительный ответ). Она по-прежнему ориентирована на усредненного ученика, поэтому реализация новых программ, требующих отслеживания допорогового, нормативно-порогового и продвинутого уровня развитости итоговых компетенций выпускников школ, неизбежно встретится с необходимостью разрешить это противоречие вообще, а не только применительно к одаренным, талантливым детям.

Признание важности качественной подготовки к продолжению образования, методологической оснащенности оказывает влияние на желание учащихся уже после 9 класса (опрос 2007 г.) сменить школу. Хотели бы перейти в другую школу 22 % респондентов, правда, не все точно определились с ее выбором. Основной мотив – та же потребность в более качественной подготовке к поступлению в вуз, которую зафиксировали 51 % опрошенных и которая имела явную тенденцию к увеличению по мере расширения эксперимента с ЕГЭ.

Значительно реже выражается недовольство условиями обучения в конкретной школе (11,5 %), конфликтами с одноклассниками (9,4 %), с кем-либо из педагогов (5 %).

Проблема конфликтных ситуаций в отношениях «ученик – учитель» была представлена особым блоком исследования. Мы обратим здесь внимание лишь на один момент расхождения взглядов на цель школьного образования. Удивительно, но 56 % опрошенных учителей по-прежнему видят ее во всестороннем развитии личности, хотя остальные уже обозначают ее как формирование социально компетентной личности. Можно объяснить это стереотипами сознания. Однако, по мнению учащихся, реальная организация учебного процесса такова, что новая цель, все более осознаваемая педагогическими работниками, стоит далеко не на первом месте в их реальных действиях.

Компетентностный подход как инновационный способ развития системы компетентностей и компетенций личности с точки зрения его влияния на жизненный путь человека после среднего образования может быть реализован различными путями: через выстраивание оптимальных стратегий взаимодействия с другими людьми, структурами), овладение умением преодолевать трудности и решать проблемы, через направленность предметного обучения на человеко-творчество, раскрытие каждого «я», развитие базового интеллекта и накопление нравственного потенциала для дальнейшей жизни.

И если «Наша новая школа» не станет массовой, доступной и, как говорят социологи, вместо социальной диверсификации (свободы выбора) усилит социальную дифференциацию, сознание учащихся останется на том уровне, который был обозначен в одном из мнений на фокус-группе: «Школа – это этап человеческо-

го развития, который нужно пройти... как рождение, детский сад и т.п. На своем отрезке она нас подержала у себя, а на то, что будет дальше, школа не влияет совсем...»

Исследования подобного типа являются важной стороной научной деятельности в любом педагогическом вузе. Проекты, направленные на мониторинг уровня готовности субъектов модернизации образования к реализации всех ее направлений, определяют круг требований к учительскому корпусу в регионе, к подготовке и переподготовке педагогических кадров для новой школы. Областной программой развития образования в 2011-2015 г. предусмотрено ежегодное пополнение общеобразовательных школ выпускниками педагогических учебных заведений текущего года. Придут в школу 820 специалистов в 2011 г. (в их числе 675 выпускников УрГПУ), а их пополнение в 2015 г. составит уже не менее 900 человек. Вполне понятно, что это новое поколение учителей, с необходимым запасом компетенций и компетентностей для инновационной деятельности. В процессе их подготовки очень важно опираться на социологический мониторинг динамики жизненных ориентаций как школьников, так и самих учителей.

В нашем исследовании респондентам был предложен набор, состоящий из 15-ти слов-ценностей, из которых нужно было выбрать 5 наиболее значимых. При этом очевидно, что в этом наборе важно все: и семья, и образование, и деньги, и удовольствия. Тем не менее, необходимость выбора задавала ситуацию конкуренции. Результаты опроса школьников отражены на рис. 1.

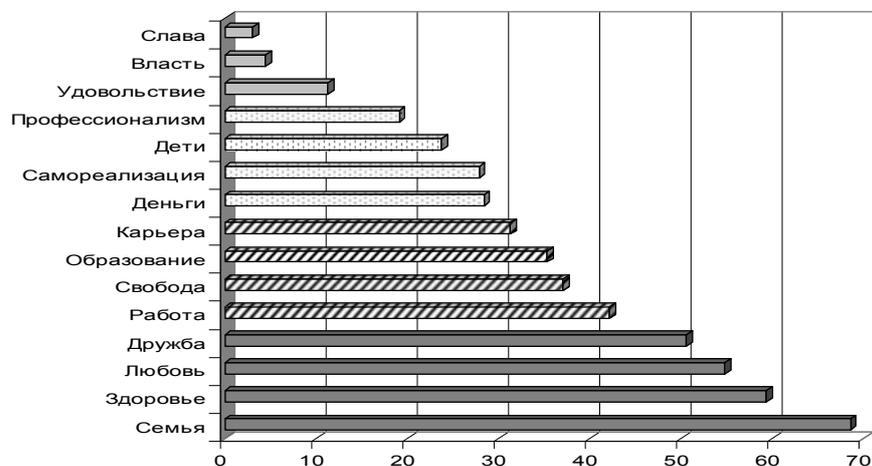


Рис. 1. Ценности выпускников (% от числа ответивших, общее число выборов более 100 %, т.к. можно было обозначить несколько позиций).

Полученные данные позволили выстроить иерархию ценностных ориентаций выпускников и разделить всю совокупность их ответов на 4 условные группы:

— доминирующие ценности – их выбрали от 50 до 70 % выпускников – это ценности частного, приватного характера;

— существенные ценности – за них «отдали голоса» от 35 до 50 % респондентов – работа, свобода и образование. Представляется, что их можно в целом охарактеризовать как амбивалентные ценности, ценности-двойники: они могут рассматриваться в качестве глубинных, изначальных ценностей, самооценностей и в то же время как инструментальные ценности, как средства, способы достижения поставленных жизненных целей;

— периферийные – они отмечены 19-34 % школьников – профессионализм, дети, самореализация, деньги, карьера. Эти ценности представляются периферийными не только с точки зрения их «удаленности» от вершины иерархии, но и с точки зрения «отложенности» их осуществления, это своего рода футуроценности, ценности-ожидания;

— рецессивные – их указали от 3 до 11 % информантов – слава, власть, удовольствие.

Это ценности престижного, гедонистического характера.

В опросе «взрослых» был предложен тот же набор ценностей, и поставлена та же проблема – выбрать только 5 наиболее важных из них. Получилось следующее:

1. Ценностные системы учителей и родителей весьма схожи, и это дает основание надеяться на возможность конструктивного взаимодействия этих субъектов в образовательном процессе. Пока для учителей более значимы, чем для родителей, такие позиции, как профессионализм и самореализация, что связано в значительной степени с самим характером педагогической деятельности. Напротив, родители чаще, чем учителя, ориентируются на образование и работу, то есть на упоминавшиеся ценности-средства.

2. Максимальное сходство всех трех групп наблюдается относительно рецессивной группы ценностей: слава, удовольствие, власть. К числу первостепенных их относят немногие.

3. Важно отметить, что и молодежь, и более старшее поколение часто отмечают, правда, с разной степенью активности, такие ценности, как семья и здоровье (1-2 место по шкале рангов), работа (4-6 место).

4. Анализ не просто процентного наполнения, но и рейтингов ответов всех наших информантов обнаруживает явный поколенческий разрыв: свобода, дружба, любовь, карьера в большем почёте у молодых, тогда как ценности самореализации, профессионализма, наличия детей, значимые для учителей и родителей, требуют приобретения определенного жизненного опыта.

Реальные практики взаимодействия субъектов образовательной деятельности в школе подтверждают один из выводов нашего исследования о том, что расхождение в системах ценностей – серьёзный фактор детерминации напряженности, конфликтности, неустойчивости школьного климата, который требует особого внимания и изучения в процессе реализации модели «нашей новой школы».

Литература

1. Указ Губернатора Свердловской области А.С. Мишарина № 787 УГ от 07.09.2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://amisharin.ru/work/order/273/>.
2. Ильясов, Д.Ф. Проектирование содержания дополнительного профессионально-педагогического образования на основе принципа философской антропологии [Текст] / Д.Ф. Ильясов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: «Образование», 2009 – № 1.
3. Рубина, Л.Я. Развитие системы профильного обучения в современной школе [Текст] / Л.Я. Рубина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: «Образование», 2009 – № 1.
4. Рубина, Л.Я. Социальная ценность образования [Текст]: монография / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2008. – 203 с.

УДК 371.398

К ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Занина Л.В., Гусева Т.К.

Аннотация. В статье рассматриваются методические основы обеспечения готовности учителя начальных классов к реализации федеральных стандартов образования в системе повышения квалификации.

In the article there are methodological bases of ensuring the readiness of elementary classes' teacher for realization of Federal educational standards in the system of qualification improvement.

Ключевые слова: компетентность, готовность, повышение квалификации, сопровождение, поддержка.

Competence, readiness, qualification improvement, maintenance, support.

В основу федеральных образовательных стандартов положена целевая установка, предусматривающая переход от «догоняющей» модели развития российского образования к «опережающей», а в основу новой дидактической модели образования заложена компетентностная образовательная парадигма. Основным предназначением Стандарта является нормативное закрепление на федеральном уровне требований к условиям, необходимым для достижения стратегической цели российского образования, выполнения социального заказа – воспитания успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями.

Исходя из того, что структура стандартов включает три основных требования (к содержанию основных образовательных программ; к условиям реализации основных образовательных программ (кадровым, финансовым, материально-техническим и др.); к результатам освоения основных образовательных программ), концепция новых образовательных стандартов в педагогическом сообществе получила бытовое определение стандарт «Три Т».

Реализация федеральных образовательных стандартов нового поколения, по нашему мнению, изначально (с момента их опубликования

и в ходе обсуждения) определила наиболее важные (а значит требующие особого внимания как со стороны учителей, так и со стороны ученых) аспекты:

- результаты образовательной программы начальной школы: требования ФГОС, общественные ожидания, представления и экспертные позиции.

- соотношение инструментария оценки достижений учащихся со стандартом общего образования,

- возможные направления мониторинговых исследований по оценке

- предметных, метапредметных и личностных компетенций учащихся,

- способы оценивания результатов деятельности учителя через результаты деятельности ученика и т.д.

Деятельностная парадигма, являющаяся основой ФГОС начальной школы, имеющая выраженную нацеленность на достижение результата, задает целевые установки и определяет рамочные условия как к собственно образовательной деятельности, так и к деятельности ее субъектов. Основной задачей начальной школы с позиции ФГОС является поддержка и развитие основных достижений дошкольного периода развития школьников, формирование на этой основе учебной самостоятельности младших школьников. Именно идея непрерывности образования будет способствовать успешной учебной деятельности школьника на следующих образовательных ступенях.

Естественно, что любое кардинальное преобразование подходов к образованию предполагает преобразования в деятельности педагога, предполагая необходимость профессиональной переподготовки учителя, повышения уровня его квалификации. Подчеркнем, что в ФГОС четко обозначены требования к кадровому обеспечению реализации основной образовательной программы начального общего образования: кадры начальной школы должны иметь базовое профессиональное образование и необ-

ходимую квалификацию, быть способны к инновационной профессиональной деятельности, обладать необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному образованию в течение всей жизни. Речь идет о рассмотрении профессиональной компетентности учителя, которая является интегративной характеристикой и его личности и его деятельности. А критерием, готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях ФГОС является уровень сформированности профессиональных компетенций учителя.

Для того чтобы определить эти уровни рассмотрим характеристики профессиональной готовности учителя:

- показатель ориентированности на поиск смысла профессиональных ценностей, представляемый в виде диад: понимание-воспроизведение, понимание-интерпритация, понимание-преобразование. Показатели готовности: умения профессионального целеполагания; выявления противоречий между директивно-ориентирующими установками, позициями ученых с разными подходами к процессу профессиональной подготовки и собственными взглядами; дифференцировать критичность и критиканство в своем отношении и в отношении сокурсников к предлагаемым в содержании учебных дисциплин ценностям; умения создавать свою систему ценностей и смыслов с учетом ценностных координат различных уровней;
- степень сформированности оценочно-рефлексивной позиции учителя, позволяющей специалисту самостоятельно разрабатывать конкретно-методические схемы действия. В основе оценочно-рефлексивной позиции – рефлексивное знание, позволяющее выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта педагогического процесса вуза. Результатом такого процесса является смыслотворчество ;
- показатель сформированности способности к реализации непрерывного образования как «образования в течение всей жизни»;
- направленность личности на овладение ценностями непрерывного профессионального образования, на самоопределение и саморазвитие;

– активность и способность личности адекватно (с учетом индивидуальных качеств и свойств) выбирать и использовать методы, формы и средства для осуществления целей и задач непрерывного образования;

– уровень самооценки, отражающей отношение к себе, своим действиям и поведению и влияющим на ход процесса непрерывного образования;

– ориентированность на преобразовательную деятельность и рефлексивность, на самоконтроль, заключающийся в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и результатами собственных действий;

Анализ существующих материалов по ФГОС второго поколения позволил сформулировать необходимый комплекс изменений, обеспечивающих успешность вхождения учителей начальной школы в систему ценностей современного образования, принятия ими идеологии стандарта, осмысления его сущности, структуры, содержания:

- изменения должны произойти на обще-школьном уровне, т.е. «единицей» изменений будет являться вся школьная организация, а не отдельные ее элементы;
- изменения касаются принципиальных отличий от традиционного содержания образования, обуславливают новое содержание и способы деятельности педагога;
- процесс изменений должен строиться на основе соответствующей исследовательской и проектной деятельности педагогов;
- изменения должны носить системный и целенаправленный характер, являться результатом постоянного обновления и саморазвития на основе периодического анализа образовательной деятельности педагога;
- данные изменения должны привести к новому уровню качества личностного развития личности учащихся.

Следует подчеркнуть, что новый ФГОС основан на рассмотрении его как общественного договора, т.е. стандарт закладывает иной тип взаимоотношений между личностью, обществом и государством – отношений, основанных на принципе их взаимного согласия в формировании и реализации политики в области образования. В свою очередь, это подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств

(договоренностей), требований и степень ответственности за их выполнение. Это положение влечет за собой целый ряд следствий для системы педагогического образования, среди которых:

- ориентация на субъект-субъектные отношения, подразумевающие активную позицию обучающихся, признание их права на выбор (в том числе – содержания своего образования и уровень его освоения) и наделение их ответственностью за сделанный выбор;

- последовательная ориентация на вариативность образования, в том числе – на дифференциацию и индивидуализацию обучения,

- реализация педагогики сотрудничества на основе четко выделенной системы взаимных обязательств педагогов и учащихся (их родителей), доступной и посильной для обеих сторон системы требований и т.п.

Ориентация ФГОС на результат образования в совокупности с его общественным характером договора имеет определяющее значение для отбора педагогических технологий, дидактических и методических средств, всей идеологии планирования, организации и реализации образовательного процесса. Таким образом, одним из ведущих элементов всего образовательного процесса становится система оценивания в целом и, в частности, система текущего оценивания, используемая учителем.

Следует особое внимание уделить тому, что если реализация ФГОС нового поколения требует не только дополнительных характеристик готовности учителя, но и коррекции уже имеющих. В чем, на наш взгляд, и состоит сложность достижения требуемых стандартом результатов образования. Это обусловлено тем, что в логике действующего стандарта 2004 года, ориентированного на процессуальные нормы обучения, тиражируется практика, в которой:

- учителя учат школьников «работать по учебнику» и не учат «работать на достижение ожидаемых результатов»;

- при оценке деятельности учителя основное внимание уделяется обсуждению и экспертизе программ и учебников и инспектированию учебного процесса;

- аттестационные процедуры учителей, система оценивания их деятельности, вплоть до последнего времени, серьезно не разрабатывались и, по существу, не обсуждались, и тем бо-

лее не выступали в качестве ведущего компонента системы образования.

Между тем, практика убедительно показала, что даже при неукоснительном соблюдении всех предписаний и инструкций «гарантированные результаты» в педагогике невозможны, что для получения ожидаемых результатов учитель должен иметь возможность в достаточно широких пределах варьировать используемые им педагогические средства (в том числе – и содержание учебных пособий) с целью адаптации образовательного процесса к особенностям и потребностям контингента учащихся, к специфике региональных условий и требований.

Изменение парадигмы – ориентация стандарта не на процессуальные нормы, а на состав требований к результату образования в условиях его вариативности – не только отвечает внешним потребностям всех участников образовательного процесса и внутренним закономерностям развития системы образования, но и коренным образом меняет образовательный процесс по ряду аспектов, и, в первую очередь, вынуждает учителя отойти от позиции «урокодателя» и стать профессионалом, гарантирующим становление у учащихся способов учебной деятельности, т.е. умения учиться.

И если вести речь о готовности учителя начальной школы к реализации ФГОС второго поколения, то следует, прежде всего, ориентироваться на необходимость коррекции существующей профессиональной позиции и опыта реализации предыдущего образовательного стандарта (весьма длительного, поскольку этот опыт включает и собственный опыт ученика начальной школы). Значительная возможность в этой области отводится системе повышения квалификации, которая нуждается в преобразовании и определении инновационной составляющей.

Приведем результаты проведенного в июле 2011 года исследования авторов, в котором приняли участие 96 учителей г. Ростова и Ростовской области – слушатели курсов повышения квалификации по программе «Основные направления реализации стандартов нового поколения в начальной школе»:

- основными особенностями ФГОС начальной школы учителями были указаны: 1) деятельностная парадигма, 2) новый подход к

обучению и воспитанию школьников, 3) «научить школьников учиться самостоятельно».

– наиболее сложными для реализации большинством учителей начальной школы были названы следующие разделы ФГОС: 1) оценка и контроль достижений учащихся, 2) внеурочная работа.

Оценивая новые требования к деятельности учителя начальных классов, слушатели выделили метапредметность, использование новых технологий, включая ИКТ и оценивание деятельности учащихся.

На первый взгляд, весьма прогрессивная позиция, но практическая часть подержания курсов (когда учителя приступили к самостоятельной работе) показала доминирование традиционных подходов к разработке учебно-методических комплексов по предметам. По результатам исследования авторам стало очевидным, что для отслеживания достижений целей образования (планируемых результатов), отбора содержания образования и организации образовательного процесса, организации системы внутренней оценки (текущей, промежуточной, итоговой) достигаемых результатов всех уровней, учитель начальной школы сам нуждается в сопровождении, которое и должно осуществляться через повышение квалификации, которое выполняет дополнительные функции – диагностико-коррекционного и опережающего характера сопровождения (на принципе непрерывности освоения ФГОС от 1 по 4 классы).

В нашей программе повышения квалификации по программе «Основные направления реализации стандартов нового поколения в начальной школе» идея сопровождения и поддержки учителя организационно реализуется следующим образом: каждое полугодие для учителей в дни школьных каникул проводится корректирующе-обучающий практикум (12 часов), каждый из практикумов включает последовательно деятельность учителя по реализации ФГОС за полугодие.

Общее содержание программы курсов повышения квалификации «Основные направления реализации стандартов нового поколения в начальной школе» включает следующие аспекты педагогического сопровождения слушателей:

– Нормативное сопровождение:

1. Варианты базисного образовательного плана.

2. Проект Фундаментального ядра содержания общего образования.

3. Структура Программы развития универсальных учебных действий.

4. Модель системы оценки результатов освоения основных образовательных программ.

5. Общие подходы к определению гигиенических требований к условиям реализации образовательного процесса.

6. Модель требований к ресурсному обеспечению образовательного процесса.

7. Модель мониторинга ресурсного обеспечения образовательного процесса.

– Инструментальное сопровождение (учебные программы, процедуры оценки, примеры планов и программ, представление и анализ учебников и ЦОР, учебное оборудование и пр.).

– Технологическое и информационно-методическое сопровождение (педагогические технологии, учебные модули, порталы, рекомендации по проектированию учебного процесса).

Определяя цели программы повышения квалификации учителей начальной школы, мы были ориентированы на следующие результаты:

– динамика личностного развития педагогов, осваивающих новый образовательный стандарт, что предусматривает оценку сформированности их самостоятельности, ответственности, креативности, структуры интересов и ценностей, умения самовыражаться и т.п.;

– формирование базовых компетентностей и функциональной грамотности педагогов, что предусматривает оценку их способности к решению различных проблем в предметном и метапредметном планах, то есть не только на основе приобретенных в ходе повышения квалификации знаний и умений, но и с учетом этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов, актуальных в данной ситуации.

Обе заявленные позиции, помимо всего прочего, определяют формы и содержание итоговой аттестации слушателей, а также особенности материалов для входного, промежуточного и итогового диагностирования.

Программа повышения квалификации представлена двумя модулями: теоретико-методологическим и практико-ориентирован-

ным. В первом модуле раскрываются теоретические аспекты федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: особенности и структура ФГОС, содержание, документы и материалы, обеспечивающие нормативное и методическое сопровождение стандарта.

Второй модуль предполагает выполнение слушателями на конкретных примерах в рамках различных учебных предметов разнообразных заданий, позволяющих учителям расширить практический опыт реализации основных целевых установок ФГОС.

Третий модуль предполагает самостоятельную работу слушателей, включающую в себя выполнение различных итоговых занятий, направленных на решение конкретных практических задач (тематическое планирование, аспекты уроков.

Литература

1. Баранникова, С.А. Рабочие программы или ... куррикулум ? Аспект управленческой рефлексии деятельности преподавателя: опыт Моск. пед. колледжа № 1 им. К.Д. Ушинского [Текст] / С.А. Баранникова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 32-40.
2. Основы открытого образования [Текст] / А.А. Андреев, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова и др. – Рос. гос. ин-т открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – С. 11.
3. Руденко, Е.В. Готовность будущего учителя начальных классов к развитию личной свободы учащихся и проблемы диагностики [Текст] / Е.В. Руденко. – Волгоград, 2011.
4. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» [Текст] / Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593.

УДК 37.014

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Яковлева Г.В.

Аннотация. В статье освещается проблема оценивания эффективности методической работы в дошкольных образовательных учреждениях в условиях введения Федеральных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения. Автором определяются отличительные особенности методической работы, разворачиваемой в современных условиях развития образовательной практики. Предложены подходы к отбору и описанию критериев оценивания имеющейся системы методической работы, показателей (индикаторов) оценивания, измерителей. Представлена экспертная карта оценивания эффективности методической работы.

In article the problem of estimation of efficiency of methodical work in preschool educational institutions in the conditions of introduction of Federal requirements to structure of the basic general educational program of preschool educational institution is disclosed. The author defines distinctive features of the methodical work developed in modern conditions of development of educational practice. Approaches to selection and the description of criteria of estimation of available system of methodical work, indicators of estimation, measuring instruments are offered. The expert card of estimation of efficiency of methodical work is presented.

Ключевые слова: ФГОС к структуре ООП дошкольного образования, инновационная методическая работа, проектирование образовательной программы ДОУ, продуктивные формы методической работы, экспертное оценивание, эффективность, критерий, показатель, измеритель, управление.

FSR to the structure of GEP of preschool education, innovative educational work, innovative PEI, methodological work, productive forms of methodological work, expert assessment, effectiveness, criterion, indicator, management.

Современная образовательная практика характеризуется переходом большинства дошкольных образовательных учреждений в режим развития, в режим инновационной деятельности. Данное обстоятельство обусловлено введением Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, разработкой каждым образовательным учреждением собственной образовательной программы. Вышесказанное требует от педагогов дошкольных образовательных учреждений проявления новых, инновационных способов профессиональной деятельности, готовности проектировать содержание образовательной программы, отбирать адекватные содержанию и возрасту ребенка современные педагогические технологии, обеспечивающие качество образования детей дошкольного возраста. Это в свою очередь требует обновления существующей системы управления.

Методическая работа занимает особое место в системе управления дошкольным образовательным учреждением, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, повышению его профессиональной компетентности, обеспечивая тем самым повышение качества образования [1, с. 256; 9]. Именно поэтому проблема отбора инновационного содержания методической работы, связанного с содержанием выделенных в ФГОС образовательных областей, организации продуктивных её форм, оценивания эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе становится весьма актуальной.

Современная методическая работа имеет ряд отличительных особенностей:

- 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;

– сопровождение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;

– осуществление индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;

– оснащение педагогов новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребёнка [2, С. 19; 5, с. 54, 9].

Сегодня всё чаще руководители ДОУ и организаторы работы с педагогами (старшие воспитатели, заместители заведующих) задаются вопросом: насколько эффективна та система методической работы, которая разворачивается внутри каждого дошкольного образовательного учреждения, что нужно в ней изменить, чтобы обеспечить рост профессиональной и методической компетентности педагогов, использовать современные педагогические технологии, формировать личностные качества воспитанников в соответствии с требованиями ФГТ, проектировать индивидуальные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для ответа на этот вопрос необходимо в первую очередь дать оценку существующей системе методической работы, т. е. организовать её экспертное оценивание [4]. Для организации такого оценивания необходимо специальное инструментальное обеспечение. Для его разработки важно выявить соотношение феноменов «критерий», «показатель» и «измеритель». Дадим определение каждого из них.

«Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки» [3, с. 279].

К критериям предъявляются следующие требования:

а) объективность;

б) устойчивость и постоянство;

в) повторяемость в предмете;

г) готовность устанавливать меру соответствия изучаемого предмета его эталону.

Под «показателем» понимаются признаки (наиболее существенные), изменения в которых приводят к системным изменениям (переход из количества в качество).

Под показателем С.И. Ожегов понимает «данные, по которым можно судить о развитии или ходе чего-нибудь» [3, с. 547].

Показатели определяются с помощью непрерывных или дискретных величин, которые могут быть абсолютными, относительными или удельными, в зависимости от условий и методов их расчёта.

Уровень – степень выраженности показателя относительно избранного критерия.

Следующим из феноменов оценивания объектов инноваций является «измеритель». Это шкала, которая позволяет уточнить степень выраженности показателя:

а) относительно других показателей;

б) относительно предшествующего состояния (выраженности) показателя;

в) относительно предшествующего мнения о степени выраженности показателя у экспертов, которые участвуют в повторном оценивании.

Критерии отбираются в ходе изучения и анализа научно-методической литературы по данной проблеме, исследований, заложенных в содержание кандидатских и докторских диссертаций. Немаловажное значение при отборе критериев оценивания имеет изучение приоритетных направлений развития системы образования на данном этапе, а также экспертные суждения по данной проблеме.

При отборе «показателей» оценивания изучаются и анализируются рабочие описания объектов (в нашем случае – описание методической работы).

При отборе «измерителей» используются разного рода шкалы (от 1 до 10 баллов) и описания их соответствия.

Для оценивания эффективности методической работы может быть предложена приведенная ниже экспертная карта, в содержание которой заложены критерии и показатели (индикаторы) и дано их описание:

Таблица 1

Экспертная карта оценивания эффективности методической работы в ДОУ

Критерии	Показатели (индикаторы)	Технология оценивания			
		Оптимальный уровень	Достаточный уровень	Критический уровень	Недопустимый уровень
1. Выявление целевого заказа.	Чёткость поставленных целей, адекватность задач заявленным целям в области повышения профессиональной компетентности педагогов. Обеспеченность мониторинга инструментарием, его адекватность.	Цели поставлены чётко, исходя из приоритетов развития ДОУ, муниципалитета, города и области. Задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы.	Цели сформулированы чётко с учётом приоритетов развития ДОУ. Задачи не в полной мере отражают заявленную цель.	Цели не в полной мере соотносятся с приоритетами развития ДОУ, в формулировке задач имеются неточности. Задачи слабо диагностируемы.	Цели и задачи не отражают приоритеты в повышении профессиональной компетентности педагогов. Цели и задачи не диагностируемы.
2. Аналитическая деятельность по выявлению уровня профессиональной компетентности педагогов.	Сбор и обработка информации о результатах оценивания профессиональной деятельности педагогов. Выявление проблем и затруднений. Изучение и анализ состояния результатов методической работы. Результативность социологических, психологических исследований. Индивидуальные карты контроля деятельности педагогов.	Анализ выполняется максимально качественно, на его основе прогнозируется система методической работы всего учреждения и с каждым конкретным педагогом.	Анализ выполняется грамотно, делаются адекватные результатам выводы, намечается система методической помощи педагогам, но эта система не всегда адекватна возможностям и потребностям самого педагога.	Анализ не привязан к дальнейшей работе с педагогами. В аналитической деятельности имеются существенные недостатки.	Анализ формален. Выводы неадекватны результатам анализа, не находят дальнейшего применения в методической работе.

3. Отбор форм методической работы.	Обоснованность выбора форм методической работы, понимание и применение особенностей их организации, привязанность форм к состоянию кадрового состава, его компетентности.	Максимально грамотно производится отбор содержания и форм методической работы. Проектируется и реализуется авторская модель методической работы.	Формы методической работы адекватны уровню профессиональной компетентности педагогов, ступени развития образовательной системы ДОУ, решают приоритетные задачи развития ДОУ, продуктивны	Формы методической работы отбираются хаотично, бессистемно, без учёта уровня развитости педагогического коллектива.	Нет понимания особенностей и предназначения различных форм методической работы для повышения квалификации педагогов. Проявляется формализм в выборе форм.
4. Адекватность технических заданий (отбор идей, предложений по организации методической работы)	Оригинальность, авторство в отборе содержания и организации методической работы, активизация педагогического коллектива на внесение идей и предложений по организации и содержанию методической работы. Творчество педагогов в отборе содержания.	Педагогам понятен смысл технического задания, педагоги готовы к выдвижению идей и предложений по организации методической работы. На основе банка идей и предложений осуществляется выбор форм и содержания методической работы.	Педагогам в доступной форме доводится смысл технического задания, но не в полной мере учитывается их готовность к осуществлению данного вида творческого задания.	Содержание технического задания не продумано. Банк идей и предложений не наполняется. Проявляется формализм.	ОУ не готово к данному уровню взаимодействия с педагогами.
5. Результативность методической работы	Позитивные изменения, выявленные по сравнительным данным уровня профессиональной компетентности педагогов, интерпретация полученных данных, результативность их использования в системе методической работы.	Результативность оценивается ежегодно, делается сравнительный анализ. На основе полученных данных проектируется индивидуальная методическая помощь педагогам. Для оценивания разрабатывается и апробируется специальный инструментарий.	Результативность оценивается достаточно регулярно. Но данные не в полной мере являются основой для построения методической работы. Используется предложенный теорией и практикой инструментарий.	Результативность оценивается нерегулярно. Проявляется формализм в данном виде деятельности.	Результативность методической работы не оценивается.

6. Качество инновационной методической продукции	Соответствие методической продукции критериям оценивания: инновационность, адекватность, востребованность	Методическая продукция отражает результаты методической деятельности педагогов, рекомендована к широкому использованию, имеется положительная рецензия.	Методическая продукция соответствует инновационным направлениям деятельности ДОУ. Имеется положительная рецензия на продукцию. Рекомендовано использование внутри ОУ.	Методическая продукция первого уровня (планы, конспекты). Качество продукции не достаточно высоко. Продукция может использоваться самим педагогом-разработчиком после устранения замечаний.	Методическая продукция отсутствует либо её качество недопустимо для использования в образовании детей.
7. Тиражируемость методической продукции	Уровень распространения и внедрения позитивного педагогического опыта (востребованность методической продукции).	Имеется качественный позитивный опыт по приоритетным направлениям деятельности ОУ. Реализуется план изучения, распространения и внедрения позитивного опыта на несколько лет. Опыт ОУ востребован широкой педагогической общественностью.	Имеется опыт педагогов по 1-2 направлениям инновационной деятельности. Опыт распространяется, внедряется внутри ОУ.	Позитивный опыт 1-2 педагогов по актуальным проблемам дошкольного образования, но нет системы его распространения и внедрения.	Позитивный опыт отсутствует, нет видения перспектив в его накоплении.

Инструкция: для оценивания методической работы её организатор соотносит практику с описанием возможных уровней (оптимальный, достаточный, критический и недопустимый) и по каждому из предложенных показателей (индикаторов) определяет актуальное состояние методической работы.

Данная карта позволяет выявить, насколько чётко сформулированы цели методической работы и работы с кадрами, исходя из приоритетов развития ДОУ, муниципалитета, города и области; насколько задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы. Анализ полученных в ходе работы с картой данных помогает определить, насколько грамотно производится отбор содержания и форм методической работы в соответствии с актуальным уровнем развития профессиональной компетентности педагогического коллектива. Проектируется ли и реализуется авторская модель методической работы или осуществляется внедрение предложенных форм и методов из научно-педагогической литературы, осуществляется ли выбор форм и содержания методической работы на основе банка идей и предложений, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования педагогов. Прослеживается ли накопление банка инновационной методической продукции, являющейся результатом методической работы каждого педагога, оформляется информационная карта позитивного педагогического опыта каждого педагога и образовательного учреждения в целом.

Предложенный инструментальный оценивания эффективности методической работы позволяет откорректировать её содержание и организацию,

с одной стороны, а с другой – развернуть систему методической поддержки педагогов и повысить качество образовательной работы в ДОУ. Система организации методической работы в условиях введения Федеральных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования призвана обеспечить высокий качественный уровень образовательной программы ДОУ, готовность педагогов работать в новых условиях.

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. – С. 8-23.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1978. – 846 с.
4. Нагрелли, Е.А. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации [Текст] / Е.А. Нагрелли // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2009. – № 2. – С. 84.

УДК 373

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГТ К СТРУКТУРЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Едакова И.Б.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы, связанные с реализацией ФГТ к структуре основной образовательной программы дошкольного образования: отсутствие примерной основной образовательной программы, низкий профессиональный уровень педагогических кадров. В статье кратко изложена характеристика научно-прикладного проекта кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, связанного с реализацией ФГТ к структуре основной образовательной программы дошкольного образования.

In the article the problems connected with realization of FSR to structure of the basic general educational program of preschool education are revealed: absence of the approximate basic general educational program, low professional level of pedagogical staff. In article the characteristic of the scientifically-applied project of the chair of preschool education of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators connected with realization of FSR to structure of the basic general educational program of preschool education is shortly stated.

Ключевые слова: федеральные государственные требования, структура ООП дошкольного образования, примерная основная образовательная программа, комплексно-тематическая модель образовательного процесса, образовательная деятельность в дошкольном образовательном учреждении.

Federal state requirements, structure of the GEP of preschool education, approximate basic general educational programs, a complex-thematic model of educational process, educational activity in preschool educational institution.

Согласно пункту 4 статьи 7 Закона «Об образовании» (с изменениями и дополнениями, внесенными в 2007 г.) Федеральные государственные образовательные стандарты включают в

себя требования к структуре основных образовательных программ, условиям реализации основных образовательных программ и результатам освоения основных образовательных программ. Это так называемая «система 3-Г».

Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ внес в статью 9 Закона Российской Федерации «Об образовании» новый пункт 6.2: «К структуре основной образовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, устанавливаются федеральные государственные требования». То есть, если стандарт общего образования включает в себя три группы требований, то стандарт дошкольного образования определяет только две группы требований: к структуре программы и к условиям. Таким образом, на дошкольное образование не распространяется действие понятия «федеральный государственный образовательный стандарт», структура которого, согласно Закону, состоит не из двух, а из трех «Г» (дополнительно – требования к результатам освоения основной образовательной программы).

Федеральные государственные требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования (далее Федеральные государственные требования) имеют статус, аналогичный Федеральному государственному образовательному стандарту, который был принят для начальной школы. Этот новый нормативный документ определяет основу образовательной программы российского детского сада, поэтому важно привлечь внимание работников сферы дошкольного образования к ценностным, содержательно-смысловым и технологическим аспектам дошкольного образования как фундаментальной системы, закладывающей базовые основания личности ребенка.

Однако у работников системы дошкольного образования данные требования вызвали

множество вопросов: по каким программам работать, кто будет определять соответствие программ принятым требованиям, как изменится работа воспитателей? Особенно волнует педагогов тот факт, что совершенно неясна процедура и сроки введения в действие Федеральных государственных требований. Практики критикуют и сами требования, отмечая, что в них не хватает точности формулировок, а также определенности с точки зрения отнесенности к возрастным группам.

Ответим на некоторые вопросы. В настоящее время на основе федеральных требований разработана и апробируется Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Успех». Департамент общего образования Минобрнауки РФ направил программу «Успех» для обсуждения возможности ее использования наряду с другими примерными программами для разработки основных общеобразовательных программ дошкольного образования. Хочется особо обратить внимание на то, что в письме Департамента говорится о «возможности использования программы «Успех» наряду с другими примерными основными общеобразовательными программами. В настоящее время многие разработчики действующих авторских программ («От рождения до школы», «Радуга», «Из детства в отрочество» и др.) предложили свои варианты примерных программ. Конечно же, эти проекты (за исключением программы «Успех») не являются абсолютно новыми – авторы переработали программное содержание на соответствие федеральным требованиям. Следовательно, детские сады, реализующие эти программы, имеют методическое и дидактическое обеспечение данных программ, что удешевляет процесс оснащения образовательного процесса.

В методических рекомендациях Минобрнауки РФ о введении Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования мы находим ответ на вопрос, какой примерной программой может руководствоваться педагогический коллектив при составлении своего документа. Это должна быть примерная программа, имеющая соответствующий гриф [1].

До 2005 года все образовательные программы должны были проходить процедуру

государственной экспертизы. В соответствии с приказом Минобрнауки России от 8 апреля 2005 года № 107 «Об экспертизе учебников» процедуру экспертизы любых изданий, кроме учебников, отменили. В настоящий момент нет ни одной программы дошкольного образования, имеющей гриф Министерства.

В проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» включены положения о наделении Министерства образования и науки Российской Федерации полномочиями по утверждению перечня соответствующих примерных основных образовательных программ. Данный перечень будет утверждаться по результатам экспертизы таких примерных программ. Все примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования для включения в указанный перечень будут обязаны пройти экспертизу. Дошкольное учреждение для разработки своей основной образовательной программы сможет выбрать примерную программу только из числа тех, которые включены в перечень, утвержденный приказом Министерства. В Методических рекомендациях «О разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования» отмечается, что «...до введения такой экспертизы и утверждения на ее основе перечня примерных основных общеобразовательных программ ни одной комплексной программе дошкольного образования (существующих или вновь созданных) не может официально быть присвоен статус примерной основной общеобразовательной программы» (Письмо Минобрнауки России № 03 – 248 от 21 октября 2010 г.) [2].

Таким образом, в настоящее время в отсутствии программ, имеющих гриф Федерального экспертного совета, в детском саду не может быть разработана основная общеобразовательная программа. Этот период следует считать переходным. Основная цель переходного периода – осмысление всех положений Федеральных государственных требований и анализ реализуемых программно-методических комплектов на соответствие этим требованиям.

Реализация Федеральных государственных требований – непростой процесс, требующий максимального внимания со стороны методических служб. Сложнее всего будет педагогам, которые привыкли считать занятие – основной формой образовательной работы с детьми. В

Федеральных государственных требованиях же основной формой работы с детьми определена игра. Кроме того, в объем обязательной части общеобразовательной программы каждого детского сада включено взаимодействие с семьями детей по освоению образовательного содержания каждым ребенком.

Г.В. Яковлева в своей статье «Условия включения педагогов ДОУ в разработку основной общеобразовательной программы» подтверждает, что работа по созданию образовательной программы «...не специфична для педагогов дошкольных образовательных учреждений. И на сегодня они испытывают серьезные затруднения в выполнении поставленной задачи» [3; с 113].

По заданию Министерства образования и науки Челябинской области кафедра дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования разработала электронную версию основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения.

Прежде всего, этот документ рассматривается нами как модель организации образовательного процесса, ориентированного на личность воспитанника. Эта модель учитывает вид дошкольного образовательного учреждения, а также приоритетные направления деятельности. То есть этот документ в большей степени отражает управление образовательным процессом и включает в себя следующие компоненты:

- пояснительная записка, где обосновываются идеи, принципы, направления деятельности;
- описание организации режима пребывания детей в образовательном учреждении;
- содержание коррекционной работы (если такая работа проводится в детском саду);
- система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы (они будут являться индивидуальными для каждого дошкольного образовательного учреждения).

При этом разделы «Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей» и «Планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования» должны быть унифицированными и качественно представлены в Федеральной при-

мерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования. Подчеркиваем характеристику «качественно», так как, к сожалению, документы, которые мы сейчас имеем, далеки от совершенства.

Вариативная часть (не более 20 % от общего объема программы), формируемая участниками образовательного процесса, создает пространство для маневра и реализации принципа вариативности, благодаря чему появляется возможность учитывать потребности детей, пожелания родителей и иные особенности детского сада.

В существующей практике работы детских садов возникает ряд противоречий, которые обострились в свете введения федеральных государственных требований к структуре и содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Опыт работы свидетельствует, что выбор программ, методик и технологий и их объединение во многих детских садах зачастую проводится случайно, без учета специфики детского коллектива, четкого анализа скомпонованного содержания и в большинстве случаев зависит просто от желания педагога. В детских садах, имеющих приоритетное направление в работе с детьми, имеет место тенденция увеличения содержания учебной деятельности – знаний, способов действия и их программ, приемов, алгоритмов и т. д., что в целом влияет на здоровье (как физическое, так и психическое) и мотивацию учебной деятельности.

Еще одним негативным фактором является отсутствие четких представлений у воспитателей и специалистов при определении «ожидаемого результата», т. е. тех параметров, которые показывают, что должны будут знать и уметь дети в конце учебного года в соответствии с базовой программой и с учетом обновления содержания. Используемые же в детском саду стандартные авторские диагностики не включают в себя вопросы расширенного содержания, и таким образом не отслеживают эффективность усвоения знаний и умений детей по сопутствующим парциальным программам и методикам по различным видам деятельности.

Педагоги не всегда могут объяснить выбор используемых ими программ и методик, а также обосновать, почему какая-то часть содержания программы используется при планировании занятий, а другая часть содержания – нет, а

также педагоги испытывают затруднения в обосновании актуальности и необходимости внедрения программы в практику работы именно в данной конкретной группе.

Полагаем, что в настоящее время главной методической задачей педагогических коллективов детских садов станет разработка рабочих программ воспитателя по образовательным областям, определённым в Федеральных государственных требованиях. Рабочие программы должны содержать перспективное планирование образовательного содержания в соответствии с комплексно-тематическим принципом.

Комплексно-тематическая модель образовательного процесса описана в Научной концепции дошкольного образования (под ред. В.И. Слободчикова, 2005 год). В ней авторы поясняют, что тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере деятельности представлена в эмоционально-образной, а не абстрактно-логической форме. Предварительный подбор взрослым основных тем передают системность и культуросообразность образовательному процессу. Ребенок «проживает» тему в разных видах детской деятельности (в игре, рисовании, конструировании и др.). Реализация темы в комплексе разных видов деятельности вынуждает взрослого.

Но комплексно-тематическая модель предъявляет очень высокие требования к общей культуре, гибкости, творческому потенциалу и интуиции взрослого, без которых модель просто не работает.

К проектируемым результатам дошкольного образования в настоящее время складываются определенные подходы. Не углубляясь в достоинства и недостатки тех или иных теоретических позиций ученых, отметим среди основных достижений дошкольного образования – нацеленность на формирование базиса личностной культуры и основного круга компетенций ребенка.

Базис личностной культуры в дальнейшем должен обеспечить ребенку приобретение любых специальных знаний и умений, возможность освоения самых сложных видов деятельности. При этом очень важно в этот период создать условия для усвоения ребенком творческого способа получения знаний из разных сфер жизни, определенных образовательной программой.

В структуре образовательной программы заложены образовательные области, проектирующие основной круг компетенций ребенка («Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка») [1].

В дошкольном учреждении воспитание и развитие ребенка происходит, прежде всего, в контексте игры, а также других форм совместной деятельности и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, обеспечивающих становление общечеловеческих ценностей, базиса личностной культуры, развитие познавательной мотивации и способностей ребенка (коммуникативных, регуляторных, творческих, познавательных и др.) в дошкольном возрасте.

Учитывая сложность и интенсивность происходящих содержательных, технологических, организационно-педагогических изменений в образовании, недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений и отсутствие соответствующего Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования программно-методического обеспечения, возникает необходимость оказания помощи педагогическим работникам в создании системы планирования образовательного содержания педагогической деятельности.

Утверждение и введение в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования повлекло за собой необходимость не только изменения структуры образовательной программы дошкольного образовательного учреждения, но и поиска новых подходов к планированию и организации работы с детьми. Данное обстоятельство определяет необходимость оказания помощи работникам дошкольного образовательного учреждения в создании системы планирования образовательного содержания педагогической деятельности.

Кафедра дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования реализует научно-прикладной проект на тему: «Разработка содержания психолого-педагогического

ческой работы по освоению детьми образовательных областей в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования». В проекте участвуют 47 детских садов. Основные задачи проекта:

- разработка модели комплексно-тематического планирования образовательного процесса ДОУ;
- разработка программного содержания целостного образовательного процесса ДОУ в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В основу концепции проекта заложена гуманистическая парадигма, которая актуализировала интерес к детской личности, к её развитию и саморазвитию. Одним из принципов государственной политики в области образования является приоритет свободного развития личности (ст. 2), создание условий для её самоопределения и самореализации (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»). Дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности, накопления психических новообразований ребенка-дошкольника, освоения им социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нём себя, собственной самоорганизации в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах со взрослыми и сверстниками.

На начальном этапе реализации проекта проведен сравнительный анализ современных авторских программ на соответствие Федеральным государственным требованиям, проведен глубокий анализ методического и дидактического обеспечения программ, реализуемых в детских садах на соответствие Федеральным государственным требованиям.

В ходе констатирующего эксперимента была осмыслена проблема исследования на основе изучения и анализа нормативной и научной литературы.

На опытно-экспериментальном этапе построена модель образовательного процесса, которая включает в себя:

- образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных

видов детской деятельности (игровая, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная, чтение);

- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов;
- самостоятельную деятельность детей;
- взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В ходе работы над проектом был определен регламент образовательной деятельности в соответствии с Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами. На основе комплексно-тематического принципа разработаны темы, в соответствии с которыми составлено образовательное содержание всех видов детской деятельности для каждой возрастной группы.

Прогнозируемые результаты:

- повышение эффективности процесса управления дошкольным образовательным учреждением за счёт создания проекта целостного образовательного процесса;
- стандартизация программного содержания образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения;
- достижение высокого уровня проективной деятельности руководителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Литература

1. «Об утверждении и введении в действие ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655». [Текст] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, Гос. акад. инноваций, 2009.
2. Проект Закона РФ «Об образовании» в редакции от 15 июля 2011г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: zakonoproekt2010.ru
3. Яковлева, Г.Н. Условия включения педагогов ДОУ в разработку основной общеобразовательной программы [Текст] / Г.В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал – Челябинск: «Образование», 2011. – № 1(6) – С. 113-115.

УДК 373

УСЛОВИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ В РАЗРАБОТКУ РАЗДЕЛА ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ «СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ»

Лаврова Г.Н., Кулькова Ж.Г.

Аннотация. В свете введения федеральных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования автором предложен алгоритм включения педагогов дошкольных образовательных учреждений в разработку основной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в части содержания раздела «Коррекционная работа». Выделены и описаны условия включения педагогов в данный вид деятельности через систему повышения квалификации.

Due to introduction of federal requirements to structure of the basic general educational program of preschool education the author offers algorithm of inclusion of teachers of preschool educational institutions in working out of the basic general educational program for children with the limited possibilities of health regarding the section maintenance «Correctional work». Conditions of inclusion of teachers in the given kind of activity through system of improvement of professional skill are allocated and described.

Ключевые слова: ФГТ к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, основная образовательная программа ДОУ, условия содействия, группы условий содействия: нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие, коммуникативно-информационные, дети с ограниченными возможностями здоровья, программное обеспечение образовательной области ФГТ «Коррекционная работа».

FSR to structure of the basic general educational program of preschool education, preschool educational institution's basic general educational program, conditions of assistance, groups of conditions of assistance: standard-regulating, perspective-focusing, activity-stimulating, communicatively-information, children with the limited possibilities of health, the software of educational FSR area «Correctional work».

Стандартизация в системе дошкольного образования нормирована приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [1].

В целях выполнения данного нормативного документа педагоги дошкольных образовательных учреждений обязаны разработать общеобразовательную программу учреждения с учетом специфики работы с разными категориями детей (норма и ограниченные возможности здоровья), приоритетных направлений развития образовательного учреждения.

Эта работа не специфична для педагогов дошкольных образовательных учреждений, поэтому они испытывают серьезные затруднения в выполнении поставленной задачи.

Для обеспечения включения педагогов ДОУ в разработку основной общеобразовательной программы дошкольного образования в системе повышения квалификации создается модель организационно-педагогических условий содействия педагогам в данного рода деятельности.

Целью включения педагогов в процесс разработки общеобразовательной программы учреждения является разностороннее содействие тому, чтобы все участники этого процесса могли бы как можно полнее проявлять себя в новом виде педагогической деятельности (проектировании общеобразовательной программы ДОУ), во взаимодействии друг с другом, с другими педагогами [2, 3].

Именно поэтому проблема содействия педагогам ДОУ, которые обеспечивают образование детей с ограниченными возможностями здоровья, в разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования на сегодняшний день является весьма актуальной.

Говоря о проблеме содействия в условиях гуманно ориентированного образования, целесообразно вести речь о создании соответствующих условий работникам ДОУ. Данная точка зрения согласуется с позициями многих исследователей, отстаивающих необходимость содействия [2, 3].

Для успешного освоения нового вида педагогической деятельности человек вынужден прибегать к использованию дополнительных внутренних ресурсов. Существует некоторая совокупность свойств человека, рассматриваемая как его внутренний потенциал (ресурс). В научной литературе эта совокупность свойств обозначается как индивидуальный ресурс профессионального развития. Известно, что профессиональную конкурентоспособность человек обеспечивает, прежде всего, за счет использования своих знаний, умений и профессионального опыта, умения управлять своими профессиональными и личностными ресурсами.

Термин «содействие» означает помощь, поддержку в достижении, развитии чего-либо. В педагогической литературе термин «содействие» означает «создание условий для проявления заложенных в личности задатков». Таким образом, содействие педагогам в осуществлении ими нового вида деятельности (проектировании основной общеобразовательной программы ДОУ) мы будем трактовать как создание условий для проявления их творческого потенциала, для реализации их задатков в области проектирования нормативно-методического документа.

Анализ публикаций по проблеме показывает, что содействие педагогам в осуществлении ими нового вида деятельности предполагает необходимость создания условий, благоприятных для осуществления данного вида деятельности. Условия содействия структурируются в современных исследованиях по следующим основным группам:

- нормативно-регламентирующие;
- перспективно-ориентирующие;
- деятельностно-стимулирующие;
- информационно-коммуникативные [4].

В современных условиях проектирования основной общеобразовательной программы ДОУ профессиональная компетентность педагогов, осуществляющих данную деятельность,

приобретает особую значимость. От профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения, включенных в процесс разработки основной общеобразовательной программы ДОУ, зависит качество образовательного процесса, как в содержательном, так и организационном аспектах [5].

Вместе с тем, анализ состояния профессиональной компетентности педагогов ДОУ, осуществляющих проектирование общеобразовательной программы, показывает, что оно (состояние) не в полной мере соответствует тем требованиям, которые позволили бы спроектировать грамотный, удовлетворяющий требованиям государства программный документ. Данное обстоятельство обуславливает необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов ДОУ, включенных в разработку общеобразовательной программы.

Совершенно очевидно, что эта задача должна решаться в ходе повышения квалификации разработчиков программы. В связи с этим для разработчиков программы организуются модульные курсы: «Технологии разработки основной общеобразовательной программы ДОУ». В содержание данного модульного курса внесены следующие темы:

- общие положения федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования,
- соответствие содержания образовательных областей вариативных программ федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования,
- содержание и структура раздела «Коррекционная работа» ФГТ,
- структура и содержательное наполнение календарно-тематического планирования,
- содержание коррекционно-развивающей предметной среды групп для детей с ограниченными возможностями здоровья (в зависимости от вида отклонения),
- содержание взаимодействия с семьями воспитанников по реализации основной общеобразовательной программы ДОУ,
- система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы.

В чем же конкретно состоит система содействия педагогам в разработке общеобразовательной программы ДОУ в рамках системы повышения квалификации?

Одной из важнейших групп условий в этом направлении становится нормативно-регламентирующая группа, которая характеризует правовые и нравственные основания, определяющие организацию и осуществление нового вида педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Содержательное представление этой группы условий осуществляется в проектах нормативно-правовых и инструктивных (инструктивно-методических) документов (материалов), которые целенаправленно создаются для обеспечения скоординированной деятельности педагогов. В содержание данной группы условий входят как федеральные, так и региональные документы, с которыми слушатели модульных курсов знакомятся в системе повышения квалификации: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», методические рекомендации к составлению Образовательной программы дошкольного образовательного учреждения Департамента образования города Москвы, Московского института открытого образования, Московского городского психолого-педагогического университета; проект государственного общеобразовательного стандарта образования детей дошкольного возраста с 3 до 5 лет республики Казахстан, система индикаторов компетентностного развития, предложенная также республикой Казахстан. Таким образом, нормативно-регламентирующая группа условий содействия обеспечивает нормативную базу разработки основной общеобразовательной программы.

Перспективно-ориентирующая группа условий служит ориентиром в определении содержания и основных направлений деятельности педагогов при проектировании общеобразовательной программы. Проекты планирования образовательных областей, в частности образовательной области «Коррекционная работа» для дошкольных образовательных учреждений, ра-

ботающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, отбор и классификация коррекционных задач становятся предметом обсуждения на семинарских занятиях со слушателями курсов повышения квалификации.

Наличие перспективно-ориентирующей группы условий позволяет донести до слушателей социально-ценностные ожидаемые результаты разработки и реализации основной общеобразовательной программы ДОУ как стандарта дошкольного образования, видение перспектив его осуществления.

В содержание перспективно-ориентирующей группы условий включается также анализ имеющегося программного обеспечения системы коррекционного образования детей дошкольного возраста и слушателям курсов повышения квалификации предлагается установить соответствие содержания коррекционных программ дошкольного образования Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Деятельностно-стимулирующая группа условий отражает специфику профессиональной деятельности педагогов, занимающихся разработкой основной общеобразовательной программы ДОУ. Это предполагает стимулирование деятельности педагогов. Достигается это за счет создания комплекса психологических, моральных и других условий, благодаря которым педагоги будут защищены от повседневных неудобств и могут конкретно сосредоточиться на разработке общеобразовательной программы ДОУ. В этом аспекте деятельностно-стимулирующая группа условий может служить одним из источников воздействия на повышение качества нового вида деятельности педагогов ДОУ, на повышение уровня их профессиональной компетентности. В чем же может проявиться реализация данной группы условий в рамках повышения квалификации? В размещении на сайте ГОУ ДПО ЧИППКРО сведений о разработках модельной основной общеобразовательной программы ДОУ, материалов творческой группы, в рекомендациях руководителям ДОУ по определению стимулирующих доплат педагогам, участвующим в разработке программы.

Информационно-коммуникативная группа условий отражает взаимосвязи между различ-

ными компонентами профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих проектировочную деятельность. Вряд ли стоит сомневаться в том, что повышение качества данной деятельности является настолько целенаправленным, насколько оно обеспечено соответствующей информацией. Насколько педагог информирован об имеющемся опыте проектирования общеобразовательных программ, подходах к организации мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы, настолько он может быть уверенным в целесообразности этой деятельности. Качество осуществления проектировочной деятельности зависит от той информации, которой могут пользоваться педагоги. В связи с этим для слушателей модульного курса создаются пакеты методических и научных материалов, материалы позитивного опыта разработки общеобразовательной программы ДОУ г. Москвы, Казахстана, ХМАО; организуется перекрестная экспертиза промежуточных материалов программы, подбирается выставка книжной продукции по проблеме проектирования общеобразовательных программ учреждений.

Дошкольные образовательные учреждения, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, разрабатывают раздел программы «Содержание коррекционной работы».

Для того чтобы содержание коррекционной работы было направлено на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении Программы, педагогам необходимо отобрать данное содержание строго с учетом особенностей развития детей, их возможностей.

Содержание коррекционной работы должно обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекоменда-

циями психолого-медико-педагогической комиссии);

- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы и их интеграции в образовательном учреждении.

Для реализации раздела основной общеобразовательной программы «Содержание коррекционной работы» необходимо описание предметно-развивающей коррекционной среды для детей с различными отклонениями в развитии: с речевыми нарушениями, ЗПР, нарушениями слуха, зрения, интеллекта. В содержание модульного курса «Развитие методической компетентности педагогов ДОУ» включены теоретические материалы по особенностям отклонений в развитии детей и механизмы отбора содержания предметно-развивающей коррекционной среды. Работа с предложенным курсом содействует овладению педагогами проектированием моделей предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, содержательным наполнением разработанных моделей. Такая работа обеспечивает практико-ориентированное повышение квалификации воспитателей и специалистов, осуществляющих обучение и воспитание детей с различными отклонениями в развитии.

Ниже в качестве примера приведено календарно-тематическое планирование образовательной области «Познание» по теме «Животный мир» для детей 3-4 лет с нарушениями зрения, отражающее основные коррекционные задачи, работу воспитателя в регламентированных формах деятельности, в режимных моментах, в самостоятельной детской деятельности, приведены задания семье для освоения ребенком содержания программы. Планирование составлено на основе программы для специальных коррекционных образовательных учреждений 4 вида под редакцией Л.И. Плаксиной [6].

Тема: «Животный мир» (3-4 года). Птицы.

1. Коррекция зрительного восприятия.

Задачи:

- закреплять знания о сенсорных качествах и свойствах предметов в разных видах деятельности;
- изучение основных цветов,
- изучение понятия «один», «много», «большой», «маленький»;

– учить соотносить изображение на картинке с силуэтным и контурным изображением.

Календарные сроки: сентябрь 2 неделя.

Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности детей:

– игры: «Выложи птичку из геометрических фигур», «Разрезные картинки», «Что лишнее?», «Узнай и назови», «Обведи по контуру пальцем, проследи глазами», «Подбери к предмету его изображение», «Покажи нужный цвет».

– работа с трафаретами птиц (обведение, закрашивание).

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов:

Формирование навыков выполнения элементарных режимных моментов. Организация игры во время свободной деятельности и прогулки. Во время свободной деятельности ощупывают игрушки животных и птиц. Игруют в игры: «Найди изображение», «Лото», «Собери картинку», «Обведи, выложи».

Самостоятельная деятельность:

Создать условия для предметно-игровых действий (игрушки птиц, животных, насекомых). Поместить картинки с изображением животных, птиц, насекомых для самостоятельного разглядывания наглядных пособий.

Взаимодействие с семьями детей по реализации ООП ДО:

Во время прогулок с ребенком обращайтесь его внимание на птиц ближайшего окружения: воробьев, голубей, сорок. Учите узнавать и называть их. При рассматривании птиц на картинках предлагайте ребенку показывать голову с клювом, туловище с крыльями, хвост и лапки. Расскажите, что тело птиц покрыто перьями. По возможности дайте ребенку обследовать перо, поиграть с ним.

2. Социально-бытовая ориентировка.

Задачи:

- знакомить со строением птиц,
- учить узнавать целое по его части,
- познакомить с видами зимующих птиц и их детенышей,
- учить различать и называть птиц (например, воробей, голубь, сорока),

– учить узнавать, называть домашних птиц их детенышей,

– воспитывать любовь и бережное отношение к птицам,

– упражнять в локализации птиц, одной породы из 3-4 других в реальной жизни и на картинке.

Ориентировка в пространстве:

– развивать способности детей различать пространственные признаки окружающих предметов с помощью зрения,

– учить различать контрастные по величине предметы, обозначая их пространственными терминами,

– учить дифференцировать правую, левую руки,

– учить понимать словесные указания педагога.

Календарные сроки: сентябрь 2 неделя.

Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности детей:

– беседа о птицах, рассматривание картин с изображением птиц;

– обсуждение вопросов, «из каких частей состоит птица», «зачем птицам перья», «где они живут и чем питаются»;

– игры: «Помоги птице найти перо», «Найди и покажи всех сорок», «Составь картинку», «Назови ласково».

Ориентировка в пространстве:

– рассматривание иллюстрации с описанием местоположения птиц,

– игры: «Положи, куда я скажу», «Скажи, на какой веточке сидит птица?».

Взаимодействие с семьями детей по реализации ООП ДО:

Привлекайте ребенка к подкормке зимующих птиц. Объясните и покажите, чем (крошки, семечки) и как (раскрошить, рассыпать по кормушке) подкармливают птиц.

Знакомьте ребенка с изменениями в жизни птиц весной:

– пробуждаются насекомые – бабочки, жучки;

– птиц становится больше, они строят гнёзда, поют.

Насекомые. Гуляя с ребенком, обращайтесь его внимание на первые весенние цветы (одуванчик), на появившихся жуков, бабочек.

Учите находить в цветущем растении (натуральный объект или предметное изображение): стебель, листья, цветок.

Предложите ребенку рассмотреть увеличенное изображение жука, бабочки, найти и показать туловище, лапки, голову, крылья.

Поиграйте с малышом в игры «Веселая бабочка», «Хитрый жук» – выполнение выразительных движений в разном темпе, например: медленно – быстро шевелить лапками, махать крыльями.

Поощряйте желание ребенка наблюдать за движущимися объектами: «Проследи, как летит бабочка», «Куда ползёт жучок?».

3. Мелкая моторика рук.

Задачи:

- учить обследованию предметов,
- развивать формообразующие движения в процессе лепки,
- формировать осязательное обследование с использованием сенсорных эталонов,
- развивать тонкие дифференцированные движения пальцев,
- учить снимать мышечное напряжение рук, кистей и пальцев.
- развивать умение поочередно действовать правой и левой рукой,
- отрабатывать навык правильного захвата и удержания в процессе оперирования мелкими предметами.

Календарные сроки: сентябрь 2 неделя.

Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности детей:

Обследование пера птицы. Лепка из пластилина. Сортировка семян, игры с песком или «сухим» бассейном. Игры: «Покорми птичку». Аппликация «Птичка» (по образцу). Массаж рук. Пальчиковая гимнастика: «Птичка».

Тема: «Животный мир» (3-4 года). Животные.

1. Коррекция зрительного восприятия.

Задачи:

- учить соотносить изображение на картинке в силуэтном виде с реальным объектом (игрушка, скульптура),

- упражнять в имитации движений и повадок животных.

Календарные сроки: сентябрь 2 неделя.

Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности детей:

Игры: «Закрась картинку», «Четвертый – лишний», «Найди тень», «Что перепутал художник?», «Обведи по трафарету», «Прятки» (наложение), «Изобрази животное», «Что лишнее?», «Обведи по трафарету».

2. Социально-бытовая ориентировка.

Задачи:

- дать детям первоначальные представления о животных и их детенышах (домашние, дикие),

- обратить внимание детей на то, что животные покрыты шерстью,

- учить находить у животных: рога, копыта, когти, голос, окраска шерсти, величина животного или его части.

Ориентировка в пространстве:

- формировать понятия: справа, слева, далеко, близко, рядом,

- упражнять в практическом определении направления «сверху – вниз».

- учить располагать фигурки животных по памяти, учитывая их пространственное расположение.

Календарные сроки: сентябрь 2 неделя.

Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности детей:

- Составление описательного рассказа по алгоритму.

- Игры: «Кто, где живет», «Где, чья мама».

Ориентировка в пространстве.

Игры: «Лабиринт», «Расположи животное как на картинке», «Кто, где сидит» (под кустом, на дереве и т.д.).

Взаимодействие с семьями детей по реализации ООП ДО:

Знакомьте ребенка с изменениями в жизни животных весной:

- у животных появляются детёныши,
- расскажите ребенку о животных, которые живут в лесу,

— помогите научиться узнавать и называть лису, зайца, медведя и др.

Рассматривая иллюстрации с изображением животных, обращайте внимание ребенка на отличительные особенности внешнего вида диких животных (у лисы длинный хвост, у зайца длинные уши, короткий хвостик и т.п.).

Знакомьте ребенка с домашними животными: собакой, кошкой, коровой, козой. Предлагайте находить на картинках животных и их детенышей.

Обращайте внимание ребенка на то, что животные покрыты шерстью (в отличие от птиц). Учите находить и показывать части тела домашних животных: голову, туловище, лапы (ноги), хвост и т.п.

Учите узнавать домашних животных по характерным особенностям: рога, копыта, когти, голос, окраска шерсти, величина животного.

Тема «Животный мир» (3-4 года). Насекомые.

1. Социально-бытовая ориентировка.

Задачи:

— учить узнавать и называть жука, бабочку в реальном окружении и в увеличенном изображении (возможно использование лупы),

— учить различать части тела насекомого на укрупненном макете или игрушке: туловище, лапки, головка, крылья,

— продолжать знакомить детей с понятиями быстро – медленно,

— учить выполнять выразительные движения, имитирующие повадки насекомых, в разном темпе,

— учить бережно относиться к природе.

Ориентировка в пространстве.

— различать с помощью зрения и осязания контрастные по величине предметы, обозначая их соответствующими словами,

— знакомить детей с пространственными понятиями: на, под, около.

Календарные сроки: сентябрь 2 неделя.

Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов деятельности детей:

— беседа о насекомых, знакомство с бабочкой, жуком, муравьем,

— игры: «Узнай и назови», «Покажи, как летает бабочка», лото.

Таким образом, необходимыми, на наш взгляд, условиями включения педагогов в разработку основной общеобразовательной программы ДОУ являются:

— организация в системе повышения квалификации модульных курсов по данной проблеме, обеспечивающих освоение педагогами технологий проектирования содержания основной общеобразовательной программы дошкольного образования, раздела «Содержание коррекционной работы»;

— реализация условий содействия педагогам в проектировании основной общеобразовательной программы, включающих следующие группы: нормативно-регламентирующую, перспективно-ориентирующую, деятельностно-стимулирующую, информационно-коммуникативную.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

2. Ильясов, Д.Ф. Программно-целевой принцип в планировании [Текст] : монография / Д.Ф. Ильясов – Челябинск : Образование, 2000. – 192 с.

3. Сериков, Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган, 1997. – 234 с.

4. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация [Текст] : монография / Г.Н. Сериков – Челябинск, 1998. – 341 с.

5. Ильясов, Д.Ф. Проектирование педагогических теорий [Текст] / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 1(3). – С. 9.

6. Плаксина, Л.И. Программы коррекционных образовательных учреждений IV вида [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Коррекционная педагогика, 2000.

Психолого-педагогическое сопровождение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования

УДК 74.202.4

РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Скрипова Н.Е., Ивлева Л.Р.

Аннотация. В статье обосновывается то, что значимым условием успешного обучения одарённых детей является максимальная индивидуализация их учебной деятельности, так как одарённые дети представляют собой особую группу обучающихся, которой требуется не фронтальное, а индивидуальное обучение. Рассматривается проблема организации работы с одарёнными детьми на основе индивидуальных образовательных программ с учётом положений ФГОС НОО.

In the article it is shown that a significant condition of successful education of talented children is the maximal individualization of their educational activity, because talented children are special group requiring not frontal, but individual education. The author considers the problem of organization work with talented children on the basis of individual educational programs taking into account states of FSES of PGE.

Ключевые слова: одарённые дети, индивидуализация, ФГОС НОО, индивидуальная образовательная программа.

Talented children, individualization, FSES of PGE, individual educational program.

В современную эпоху условием успешной социализации личности становятся такие качества личности как инициативность, ответственность, способность к нестандартным поступкам – творческий подход к жизни и деятельности. В реальной школьной практике:

1) обычно учитываются не индивидуальные особенности каждого отдельного учащегося, а особенности группы учащихся;

2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны именно с точки зрения обучения (например, общие умственные особенности);

3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость или ограничения возможностей здоровья);

4) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически в каком-либо виде учебной работы или интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Традиционная система образования, в том числе фронтальное обучение, на наш взгляд, не способствует поиску, поддержке, развитию одарённости в широком смысле этого слова. Преодоление этого противоречия невозможно без поиска новых форм и методов работы с одарёнными детьми. Данное обстоятельство приводит к осознанию необходимости выстраивания особой системы по работе с одарёнными детьми.

Одним из ключевых положений федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является осуществление индивидуализации. В данном документе отмечается: «Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одарённых детей <...>, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы» [8, с. 20].

Одарённые дети представляют собой особую группу обучающихся и требуют не фронт-

тального, а индивидуального обучения. Поэтому в настоящее время обозначается важная проблема – организация работы с одаренными детьми на основе индивидуальных образовательных программ. Особая сложность в проектировании индивидуальных образовательных программ для одаренных обучающихся состоит в том, что пока, с одной стороны, нет единого подхода к структуре индивидуальной образовательной программы для одаренных обучающихся, а с другой – к отбору содержания для данных программ.

Специальные исследования и практика образования свидетельствуют, что при разработке содержания обучения одаренных детей изменения одних лишь качественных параметров учебной деятельности не достаточно. На наш взгляд, попытки сокращения сроков обучения за счет ускоренного прохождения традиционных программ или большей насыщенности последних информацией (стратегия «обогащение учебных программ») оказались неэффективными. Необходимо сочетать эти меры с качественным изменением содержания, форм организации и методов обучения одаренных детей. И.М. Осмоловская отмечает, что одним из значимых условий успешного обучения одаренных детей является максимальная индивидуализация их учебной деятельности [4, с. 11-12].

Следовательно, рассматривая проблему организации образовательного процесса с одаренными детьми на основе индивидуальных образовательных программ необходимо оставаться как на их структуре, так и на специфике отбора содержания для них.

Во-первых, рассмотрим классификацию основных требований к содержанию и организации учебной деятельности одаренных обучающихся, которая разработана А.И. Савенковым [7, с. 121]. Учёный выделяет и анализирует основные сферы развития ребёнка. Рассмотрим три основные сферы развития ребёнка и составляющие их компоненты:

- 1) сфера когнитивного развития;
- 2) сфера творческого развития;
- 3) сфера аффективного развития.

А.И. Савенков отмечает, что сфера когнитивного развития включает следующие составляющие: усложнение содержания учебной деятельности за счёт углубления и большей абстрактности предлагаемого материала; паритет

заданий дивергентного и конвергентного типов; доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью; учебная деятельность осуществляется в соответствии с познавательными потребностями детей, а не по заранее разработанной логической схеме; сочетание уровня развития продуктивного мышления с навыками его практического использования; максимальное расширение круга интересов; информационное обогащение среды.

Далее учёный рассматривает сферу творческого развития, включающую ориентацию на интеллектуальную инициативу; доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний; неприятие конформизма; сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с их коллективными формами; активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды; гибкость использования времени, средств, материалов.

В сферу аффективного развития включаются такие компоненты как максимально глубокая проработка изучаемой темы, высокая степень самостоятельности учебной деятельности, формирование способности критичной и лояльной оценки идей; ориентация на соревновательность; актуализация лидерских качеств.

Во-вторых, в рамках нашего исследования необходимо рассмотреть некоторые подходы к видам программ для одаренных детей. Данная проблема исследуется в трудах Н.Б. Шумаковой, Н.И. Авдеевой, Л.Е. Журавлёвой и др.

Анализ педагогической и психологической литературы показал, что идеальная программа обучения одаренных детей теоретически должна отвечать всем требованиям, которые мы изложили выше. В настоящее время существует два подхода к построению образовательных программ для одаренных детей [2, 3, 10]. Первый подход связан с ускорением процесса обучения. Дети с высоким уровнем интеллектуального развития учатся по обычным школьным программам, но им даётся возможность продвигаться в том темпе, который соответствует их индивидуальным возможностям.

Второй подход связан с изменением содержания обучения в сторону его обогащения. Это путь углубленного или расширенного изучения отдельных тем, проблем, предметов, по-

звояющий одарённым детям продвигаться в освоении интересующих их предметов и областей значительно дальше, чем их сверстники.

В современной педагогической литературе, посвящённой проблеме отбора содержания образовательных программ для одарённых обучающихся, существует большое количество подходов и требований. Мы в нашей статье остановимся лишь на тех, которые изложены в «Рабочей концепции одарённости» [6]. В «Рабочей концепции одарённости» отмечается, что программы обучения для одарённых детей должны:

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

- использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания;

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

- учитывать интересы одарённого ребёнка и в максимальной мере поощрять углубленное изучение тем, выбранных самим ребёнком;

- содействовать изучению способов получения знаний;

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

- поддерживать и развивать самостоятельность в учении;

- гарантировать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации;

- предусматривать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных учебных комнат с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий и т. п.;

- обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности;

- способствовать развитию рефлексии, самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;

- включать элементы индивидуализированной, психологической поддержки и помощи с учётом своеобразия личности каждого одарённого ребёнка.

На сегодняшний день для педагогической науки и практики проблема организации образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных программ является одной из наиболее значимых и актуальных.

Для раскрытия цели данной статьи мы рассматриваем понятие «индивидуализация» и «индивидуальная образовательная программа».

Индивидуализация – «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [4, с. 201]. На основании данного определения можно отметить, что индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. К особенностям обучающихся, которые в первую очередь учитываются при индивидуализации учебной работы, относятся:

- обучаемость, т.е. общие умственные способности, а также специальные способности;

- учебные умения;

- обученность, которая состоит, как из программных, так и внепрограммных знаний, умений и навыков;

- познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации)

Учитывая выше обозначенные обстоятельства, на наш взгляд, к целям индивидуализации обучения в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования можно отнести следующие:

- средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки обучающихся;

– расширять и углублять знания обучающихся, исходя из их интересов и специальных способностей;

– формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учиться;

– воспитание личности в широком значении этого понятия;

– создание предпосылок для развития интересов и способностей ребенка;

– обеспечение учета познавательных интересов обучающихся и побуждение новых;

– повышение учебной мотивации;

– обеспечение правильного выбора обучающимися профессии и подготовка обучающихся к деятельности по избранной профессии.

На сегодняшний день для педагогической науки и практики проблема организации образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных программ является одной из наиболее значимых. Отсутствует однозначная трактовка термина «индивидуальная образовательная программа». Учёные и педагоги-практики предлагают разнообразные варианты её структуры и оформления. Мы соглашаемся с выводами А.П. Тряпицыной о том, что «индивидуальная образовательная программа – программа образовательной деятельности обучающегося, составленная на основе выбора обучающегося и согласования его интересов и запросов с педагогами образовательного учреждения на определённый период обучения, учитывающая виды образовательной деятельности обучающихся, методы и формы диагностики образовательных результатов, технологии освоения учебного содержания» [1, с. 124].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что «индивидуальная образовательная программа – это документ, дающий представление о содержании деятельности обучающегося в образовательном учреждении, направленной на реализацию индивидуальных целей обучения. Индивидуальная образовательная программа предусматривает учёт видов образовательной деятельности обучающихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т.п. В индивидуальной образовательной программе обучающегося, во-первых, реализуется способ индивидуального освоения существующей учебной программы, а во-вторых, на основе

индивидуальной учебной программы изучается дополнительное содержание» [5, с. 201].

Далее рассмотрим функции индивидуальной образовательной программы. В научно-педагогической литературе представлены некоторые функции индивидуальной образовательной программы [8, с. 129]:

– нормативная, которая фиксирует нагрузку обучающегося, закрепляет порядок выполнения учебного плана и выбора образовательного маршрута;

– информационная, которая информирует о совокупности образовательной деятельности обучающегося в течение определённого времени;

– мотивационная, определяющая цели, ценности и результаты образовательной деятельности обучающихся;

– организационная, определяющая виды образовательной деятельности обучающегося, формы взаимодействия и диагностики;

– самоопределения, которая позволяет реализовать потребности в самоопределении на основе реализации образовательного выбора.

Авторский коллектив под руководством А.П. Тряпицыной разработал следующие теоретические подходы к конструированию индивидуальной образовательной программы [9, с. 132]. Учёные считают, что индивидуальная образовательная программа представляет собой текст, определяющий:

– цели и ценности индивидуальной образовательной программы;

– адресность индивидуальной образовательной программы;

– учебный план образовательного учреждения или организации, содержащий обязательную часть и часть формируемую участниками образовательного процесса;

– характеристику учебных программ, соответствующих данному учебному плану;

– описание организационно-педагогических условий, педагогических технологий, применяемых для реализации индивидуальной образовательной программы, процедуры выбора и изменения индивидуальной образовательной программы;

– систему форм аттестации, контроля и учёта достижений обучающихся;

– описание ожидаемых образовательных результатов освоения индивидуальной образо-

вательной программы, в том числе образовательные продукты.

Естественно, что индивидуальная образовательная программа может быть дополнена другими компонентами, например, программами каких-либо курсов (по выбору), программами дополнительного образования детей и др.

Обобщая вышеизложенное, а также учитывая положения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, можно предложить следующую структуру индивидуальной образовательной программы:

- 1) ценности индивидуальной образовательной программы (определяет обучающийся);
- 2) цель индивидуальной образовательной программы (определяет обучающийся);
- 3) индивидуальный учебный план (определяет обучающийся);
- 4) характеристику учебных программ (составляет педагогический коллектив или возможно совместное с обучающимся проектирование учебных программ);
- 5) описание организационно-педагогических условий, педагогических технологий, применяемых для реализации индивидуальной образовательной программы, процедуры выбора и изменения индивидуальной образовательной программы (составляют педагоги);
- 6) систему форм и сроков аттестации, контроля и учёта достижений обучающихся, форм отчётности по видам деятельности обучающегося (составляют педагоги и обучающийся);
- 7) описание учебных практик, предполагаемых проектов, тем учебно-исследовательской деятельности (составляют педагоги и обучающийся);
- 8) описание ожидаемых образовательных результатов освоения индивидуальной образовательной программы, в том числе образовательные продукты (определяет обучающийся или педагоги и обучающийся) и другое.

Таким образом, проектирование индивидуальной образовательной программы осуществляется с учётом положений ФГОС НОО на основе творческого сотрудничества обучающегося и педагогов.

Литература

1. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.Б. Даутова; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006, – 352 с.

2. Власова, И.В. Возможности предметной лаборатории для развития одарённых детей [Текст] / И.В. Власова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 2(4). – С. 99-103.

3. Одарённый ребёнок: особенности обучения [Текст] : пособие для учителя / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлёва и др.; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006, – 239 с.

4. Осмоловская, И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе [Текст]: учебное пособие [Текст] / И.М. Осмоловская. – М.: изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 176 с.

5. Педагогическая энциклопедия [Текст] / – М., т. 2, – С. 201.

6. Рабочая концепция одарённости [Текст]. – 2-е изд. расш. и перераб. – М., 2003. – 96 с.

7. Савенков, А.И. Детская одарённость и школьное обучение. Теоретическая модель обогащения содержания образования [Текст] / А.И. Савенкова // Школьные технологии, 1999. – № 1-2. – С. 121-131.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373.

9. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

10. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей [Текст] / Н.Б. Шумакова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.

УДК 373

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕГРАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НОО

Сваталова Т.А., Чипышева Л.Н.

Аннотация. Социальные изменения, происходящие в период перехода к информационному обществу, определили новое понимание образовательных результатов. Осознание целей и задач дошкольного образования, учет возрастных особенностей детей обеспечит безболезненный переход на ступень начального образования и позволит максимально использовать достижения дошкольника в начальном образовании.

The social changes occurring in transition to an information society, have defined new understanding of educational results. Comprehension of the purposes and problems of each step of formation, the account of age features of children will provide painless transition to a step of elementary education and will allow to use as much as possible achievements of the preschool child in elementary education.

Ключевые слова: преемственность, ФГТ к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, ФГОС НОО.

Continuity, FSR to structure of the basic general educational program of preschool education, FSES of PGE.

Введение в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Стандарт) в 2011/2012 учебном году вносит существенные изменения в деятельность учителя начальных классов. Это связано с новым пониманием образовательных результатов, которые становятся системообразующим компонентом Стандарта и включают личностные, метапредметные и предметные результаты.

Необходимость принятия нового понимания образовательных результатов определили происходящие в период перехода к информационному обществу изменения, которые потребовали целенаправленного формирования у выпускников умения учиться. Сегодня школа должна не столько предлагать ученику освоить

определенный набор знаний и умений, сколько сформировать у него способность и воспитать желание продолжать образование на протяжении всей жизни. При этом эффективное достижение новых образовательных результатов обеспечивается реализацией системно-деятельностного подхода. В свою очередь, реализация системно-деятельностного подхода требует внесения изменений во все компоненты учебного процесса: способы предъявления нового материала, организацию и содержание совместной учебной деятельности учителя и обучающихся, учебную среду, систему оценивания.

Происходящие изменения также требуют пересмотра преемственных связей между программами дошкольного и начального образования. Необходимость выстраивания преемственности определена в Стандарте начального образования, в требованиях к структуре основной образовательной программы начального общего образования: «Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования должна содержать <...> описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному образованию» [4, с. 20].

Другими словами, преемственность затрагивает, прежде всего, не предметное содержание основных программ, а процесс достижения личностных и метапредметных результатов или освоения универсальных учебных действий. Соотнести планируемые результаты дошкольного и начального образования можно на основе сопоставления двух документов: федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Результат сопоставления планируемых результатов, представленных в данных документах, приведен в таблице 1.

Таблица 1

Сопоставительный анализ формирования интегративных качеств личности дошкольника и метапредметных результатов освоения ООП НОО

ФГТ к структуре ООП ДО [5]	ФГОС НОО [4]
Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. У ребенка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни.	Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.
Любознательный, активный. Интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире). Задает вопросы взрослому, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе.	Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения.
Эмоционально отзывчивый. Откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы.	Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.
Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации.	Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. Готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. Определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих. Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

<p>Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения. Поведение ребенка преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том «что такое хорошо и что такое плохо». Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.).</p>	<p>Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.</p>
<p>Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Ребенок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.</p>	<p>Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера. Использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.</p>
<p>Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе. Ребенок имеет представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире;</p>	<p>Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий.</p>
<p>Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.</p>	<p>Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления. Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата. Формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха. Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии.</p>

Овладевший необходимыми умениями и навыками. У ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Анализ содержания федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования позволяет сделать вывод, что интегративные качества ребенка, формирующиеся у ребёнка в ходе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, получают своё дальнейшее развитие в начальной школе. В то же время необходимо отметить своеобразие и отличительные особенности этого процесса. Приоритет в формировании интегративных качеств личности в рамках различных видов детской деятельности наблюдается на этапе дошкольного образования, в то время как целенаправленное формирование учебной деятельности, освоение предметного содержания становится приоритетным в начальной школе.

Из вышеизложенного следует, что раннее обучение может помешать полноценной реализации системно-деятельностного подхода, который предполагает развертывание учебных задач. Учебная задача – это ситуация, позволяющая учащимся понять, что освоенный ранее способ действия не работает в новых условиях, поставить перед собой задачу – найти этот способ (самостоятельно, с помощью учителя, с помощью учебника и т.п.), спланировать свою деятельность. Если ребенок уже получил такие знания или способы ранее, постановка учебной задачи станет невозможной.

Например, в первом классе дети осваивают самый сложный навык грамотного письма, который базируется на понимании позиционного

принципа русской графики и фонематического принципа русской орфографии. Освоение этих сложнейших научных понятий необходимо для формирования грамотного письма и наиболее эффективно проходит у первоклассников, так как опыт их работы с буквами пока еще минимален. На первых уроках ученики осваивают звуковой анализ, учатся проводить его с помощью составленного алгоритма, классифицировать звуки на основе различных оснований, составлять звуковые схемы (в соответствии с авторской образовательной программой). После подготовительного периода ученикам предлагается записать определенное слово с помощью схемы, но схема обозначает целый ряд слов, поэтому появляется необходимость записывать слова с помощью букв. Даже если ученики уже умеют читать, они делают это интуитивно, не осознавая позиционное обозначение твердости и мягкости согласных звуков, постановка и решение учебной задачи по этой проблеме позволяет всем ученикам понять главный принцип русской графики. Однако дошкольник мог уже слышать научные сведения в процессе «подготовки к школе» и может сразу предложить ответ на данный вопрос. Если же знание было ему просто сообщено, эффективность освоения нового научного знания будет значительно ниже.

Рассмотрим другой пример. В процессе игровой деятельности ребенок учится интонационно выделять звуки в полном слове, конструирует и рисует буквы, соотносит их со звуками. Как правило, для дошкольника этого достаточно, чтобы начать читать и пробовать писать. Такого рода подготовка позволит учителю

уже на обучении грамоте выстроить уроки в логике системно-деятельностного подхода.

Сосредоточенность на предметных знаниях, проведение в дошкольном учреждении занятий, похожих на традиционные уроки в школе, уменьшает время для группового взаимодействия детей в различных видах детской деятельности. А навыки сотрудничества являются сегодня обязательными для начальной школы. Учитель в логике системно-деятельностного подхода уже не ориентирован на индивидуально-автономные формы активности каждого ученика, сегодня он выступает как организатор коллективно-распределенной деятельности учащихся на уроке. Поэтому ему важно, чтобы первоклассники имели большой опыт общения друг с другом и со взрослыми. Этот опыт может и должен быть получен детьми в ходе освоения различных видов детской деятельности на этапе дошкольного образования, так как именно в этом возрасте формируется умение договариваться, сотрудничать, то есть коммуникативные навыки.

Приведенные примеры позволяют выявить характер изменений, происходящих в деятельности и воспитателя, и учителя на современном этапе. Они затрагивают не столько содержательную, сколько технологическую сторону деятельности учителя. На этот аспект обращает внимание И.В. Колосова, раскрывая технологический компонент профессионально-педагогической культуры педагога: «Технологический компонент раскрывает пути осуществления профессионального общения, способы удовлетворения потребностей в общении участников взаимодействия».

Высокий уровень сформированности названного компонента культуры педагогического общения предполагает:

- владение воспитателем способами педагогического взаимодействия (обеспечение реализации резервов личности ребёнка, постановка широкого спектра задач, обеспечение взаимодействия знаниями, осуществление общения с опорой на духовную ценность ребёнка и др.);
- умение проявить инициативу в общении;
- способность регулировать отношения в группе дошкольников;
- умение анализировать результативность общения, прогнозировать последствия для всех участников взаимодействия;
- высокий уровень речевой культуры воспитателя» [2].

Культура педагогического общения имеет большое значение и для учителя начальных классов, формирующего коммуникативные универсальные учебные действия у младшего школьника. Взаимный обмен опытом может стать одним из видов взаимодействия, обеспечивающего безболезненный переход от дошкольного периода к обучению в школе. Взаимодействие ДОУ и ОУ по вопросам преемственности необходимо направить на определение целей и задач с учетом возрастных особенностей детей и вида ведущей деятельности ребенка на каждом этапе, а также на выявление способов взаимодействия взрослого и ребенка, обеспечивающих развитие последнего. Именно способы взаимодействия и должны стать предметом обсуждения воспитателей и учителей.

Осознание целей и задач дошкольного образования, учет возрастных особенностей детей обеспечит безболезненный переход на ступень начального образования и позволит максимально использовать достижения дошкольника в начальном образовании.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Колосова, И.В. Совершенствование культуры общения педагога дошкольного образовательного учреждения в контексте обновления содержания ДО [Текст] / И.В. Колосова // Науч. обесп. системы пов. квалиф. кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 3 (5). – С. 56-58
3. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Приказ Минобрнауки РФ от 23.11.2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
5. Проектные задачи в начальной школе [Текст]: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования (проект) [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 142 с.

УДК 378.091.398

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Горовая О.А.

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования активных методов обучения в системе повышения квалификации в условиях реализации ФГОС. Особое внимание уделено разработке и использованию кейс-метода в ходе профессиональной подготовки.

The article is devoted to the problem of using active methods in the system of improvement of professional skill in the conditions of realization of FSES. The special attention is given to working out and use of a case-method in the process of professional training.

Ключевые слова: активные методы обучения, кейс, кейс-метод, профессиональные умения и навыки, практическая ситуация, проблемная ситуация, решение, анализ, дискуссия.

Active methods of training, case, case-method, professional skills, practical situation, problem situation, the decision, the analysis, discussion.

Универсализация содержания общего образования на современном этапе позволяет достичь его основных целей: общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечить развитие ключевой компетенции – «умение учиться». В связи с этим приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной и новой задачей является обеспечение развития универсальных учебных действий как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин.

Насколько успешно будет проходить вхождение работников образования в систему ценностей, принятие ими идеологии стандарта, осмысление его сущности, структуры, содержания, играет система повышения квалификации. На современном этапе развития Российского образования в определении целей и содержания нашел свое отражение компетентный, системно-деятельностный подход. Основными

задачами системы профессионального образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта следует назвать те, которые напрямую выходят на идею целостного саморазвития личности профессионала, ее творческой самореализации, удовлетворение личностных интересов и потребностей обучающихся как субъектов культуры, исторического процесса, жизненного опыта, жизнотворчества. В связи с этим необходимо откорректировать в своем содержании современные учебные программы и планы курсов подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов-практиков, вводить современные образовательные технологии, средства, активные формы и методы организации образовательного процесса. Как отмечает С.Н. Юревич, «использование разнообразных организационных форм и методов при подготовке учителя к профессиональному творчеству обеспечивает его творческую активность в профессиональной деятельности, возможность самореализации, способствует развитию творческих способностей» [4, с. 65].

В качестве основных неоспоримых достоинств активных форм и методов выступают: высокая степень самостоятельности, инициативности, развитие социальных навыков, сформированность умения перерабатывать большой поток информации, способность анализировать непредвиденные ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения, развитие творческих способностей. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным.

Эффективность использования того или иного развивающего активного метода во многом обусловлена позицией преподавателя, его направленностью на создание личностно-ориентированного педагогического пространства; демократическим стилем обучения, диалоговыми формами взаимодействия со слушателями, знанием их реальных возможностей.

В процессе применения активных форм обучения нужно выделять следующие этапы:

I этап.

– Мотивационный, на котором заявляется общий замысел, создается положительный мотивационный настрой.

– Планово-подготовительный: определяются тема и цели проекта, формируются задачи, вырабатывается план.

II этап.

– Информационно-оперативный: слушатели собирают материал, работают с литературой и другими источниками; преподаватель наблюдает, координирует, поддерживает, направляет, и сам является информационным источником.

III этап.

– Рефлексивно-оценочный, на котором представляются проекты, слушатели участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов, в этот момент педагог выступает участником коллективной оценочной деятельности.

Реализация принципа активности в обучении имеет определяющее значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависят результаты обучения.

Наиболее эффективными приемами активизации познавательной деятельности слушателей являются:

1) нетрадиционное начало (эпиграф, видеофрагмент);

2) постановка и решение проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций;

3) использование видео и компьютерной наглядности, электронных учебных пособий, интерактивной доски и др.;

4) использование форм так называемого интерактивного обучения или их элементов: «метода проектов», «мозгового штурма», «дебатов», «интервьюирования различных персонажей»;

5) элементы-«изюминки» (обучающий анекдот, интеллектуальная разминка, эпиграммы);

6) реализация индивидуально-дифференцированного подхода к слушателям, организация групповой деятельности (работа в парах, в группах постоянного состава, в группах сменного состава);

7) игры;

8) выполнение слушателями заданий творческого характера (мини-сочинение, эссе, сюжет видеофильма);

9) контроль знаний и умений в форме теста;

10) использование индуктивных и дедуктивных логических схем. Современные педагогические технологии предлагают различные формы графического отображения материала от традиционных схем и таблиц до опорных конспектов, фреймов и кейсов.

В последнее время в системе повышения квалификации особенно актуальной становится кейс-метод. Использование кейс-метода в профессиональном обучении дает возможность обеспечить высокий уровень развития профессиональных компетентностей педагогов. Необходимость внедрения кейс-метода в практику образования обусловлена еще и тем, что через ситуативность слушатели легко подключают новые знания к уже имеющимся.

На данный момент этому понятию предлагаются разные определения. Анализ научно-педагогической литературы дает основание трактовать кейс как конкретную практическую ситуацию, специально разработанную на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях и актуальную для принятия решения.

Кейс-метод позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по тому или иному курсу, практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения, и аргументировано высказать свою.

С помощью этого метода слушатели имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал.

Использование этого метода необходимо еще и потому, что он позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни. Можно быть замечательным специалистом – теоретиком, но научиться находить наиболее рациональное решение, быть готовым соотносить изученный материал с практикой – этому нужно учить с помощью активных методов обучения, в том числе включая кейсы в учебные курсы.

Использование кейс-метода в изучении учебных дисциплин психолого-педагогического цикла является особенно значимым, так как применение импровизаций в учебном процессе требует максимального приближения слушателей к реальным ситуациям и принятию адекватных решений. В практической профессиональной деятельности педагогам приходится сталкиваться с различными непредвиденными ситуациями, которые возможны в работе с детьми, с их родителями, с сотрудниками и коллегами. Конечно, готовых рецептов как поступать в той или иной ситуации дать невозможно, однако, кейс-метод дает возможность более успешно решать различные проблемы, встречающиеся в профессиональной деятельности.

Таким образом, работа с кейсом дает возможность развивать следующие профессиональные умения и навыки:

1. Аналитические (классифицировать, выделять главное и второстепенное, анализировать, мыслить логично и т.п.).

2. Практические (умение теоретически решать проблемные ситуации необходимые для практической профессиональной деятельности).

3. Творческие умения (одной логикой, как правило, кейс не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, нельзя найти логическим путем).

4. Коммуникативные умения (умения убеждать, вести дискуссию; использовать наглядный материал, схемы, таблицы, отстаивать свою точку зрения).

5. Социальные умения (в ходе обсуждения кейса вырабатываются социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, осуществлять самоконтроль и т.д.).

6. Самоанализ (имея свое мнение необходимо учитывать и анализировать мнение других членов дискуссии).

В системе повышения квалификации преподаватель грамотно направляя дискуссию, может вывести на новое решение проблемы, увидеть упущенные ранее грани рассматриваемой ситуации.

Разработка и преподавание кейсов – довольно сложная задача, выдвигающая требования вы-

сокого профессионализма, педагогического мастерства и эрудиции. Для формирования кейса необходимо учесть следующие условия:

– наличие актуальной, интересной проблемной управленческой и / или педагогической ситуации, требующей разрешения;

– наличие в контексте ситуации загадки, вопроса, противоречия;

– наличие определенной хронологии развития ситуации, фиксирующей ее временные рамки;

– наличие в описании ситуации определенных «живых» элементов: истории, интервью и т. п.;

– описание ситуации неформальным языком [1, 2].

Кейсы могут быть представлены в печатном виде, мультимедийном, либо слушателям может быть предложен видео кейс.

Объем кейса может быть различным – от нескольких предложений на одной странице («западно-европейские» кейсы) до множества страниц («американские» кейсы). Однако, следует помнить, что большие кейсы вызывают некоторые затруднения у слушателей по сравнению с малыми, особенно при работе впервые.

Сценарий организации учебных занятий при использовании кейсов может быть следующим:

1. Подготовительный этап.

Педагог подготавливает ситуацию, дополнительные информационные материалы, определяет место занятия в системе предмета, соотносит содержание кейса с целями и задачами занятия.

2. Ознакомительный этап.

На данном этапе происходит вовлечение слушателей в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации.

– Введение в ситуацию.

– Описание ситуации.

– Информационный материал.

– Глоссарий.

3. Основной (аналитический) этап.

– Вступительное слово преподавателя.

– Распределение слушателей по группам (4-5 человек в каждой).

– Организация работы групп: краткое изложение членами групп прочитанных материалов и их обсуждение; выявление проблемных моментов; определение докладчиков.

– Первый раунд дискуссии – обсуждение проблемных моментов в малых группах, поиск аргументов и решений.

– Второй раунд дискуссии – представление результатов анализа, общегрупповая дискуссия, подведение итогов дискуссии и найденных решений. К признакам хорошего обсуждения кейса можно отнести следующие:

– Чем меньше говорит преподаватель, тем лучше.

– Активность участников.

– Количество вопросов, заданных участниками.

– Энергичность ведущего.

– Активность дискуссии.

– Позитивная атмосфера.

– Обоснованность вывода по кейсу.

4. Итоговый этап.

– Заключительная презентация результатов аналитической работы (у слушателей появляется возможность узнать и сравнить несколько вариантов решений одной проблемы).

– Обобщающее выступление преподавателя – анализ ситуации.

– Оценивание. При оценке необходимо учитывать: органичность решения проблемы, способ подачи материала, доступность презентаций, оригинальность решения и представления результатов.

тации, оригинальность решения и представления результатов.

Таким образом, особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций – обучающей, воспитывающей, организующей, и исследовательской. Деятельность преподавателя предполагает, во-первых, сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Во-вторых, включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и слушатель постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами. Применение активных форм организации обучения можно считать одним из основных путей развития ключевых компетентностей в системе повышения квалификации.

В заключение статьи предлагаются варианты кейсов, которые могут быть использованы на курсах повышения квалификации учителей начальных классов (таблицы 1-2).

Таблица 1

Образовательный кейс № 1

1.	Название кейса	Организация групповой работы на уроке в начальной школе.
2.	Тип кейса	Учебный, структурированный мини-кейс, прикладное упражнение (ситуативная задача), сюжетный.
3.	Формы и методы работы со слушателями	Групповая работа в соответствии с предложенными заданиями.
4.	Введение	Наиболее эффективным средством формирования коммуникативных УУД является учебное сотрудничество, одна из форм которого – групповая работа. От того, как она будет организована, зависит достижение планируемых результатов.
5.	Основная часть	На уроке открытия нового способа действия, учителю необходимо было организовать учебную деятельность обучающихся в форме групповой работы. Учащимся должны были разделиться на несколько групп. Одна

		ученица стала выражать недовольство, сказав, что она не будет пересаживаться за другую парту и работать со своими одноклассниками. Объясняя это тем, что она поссорилась с ними на перемене. Учитель в резкой форме сделала ей замечание, обвинила в том, что девочка срывает урок, и сама присоединила ее к группе учащихся.
6.	Заключение	Девочка не стала сопротивляться, но при этом демонстративно отвернулась от других детей и со слезами на глазах просидела до конца урока, не принимая участия в обсуждении проблемы.
7.	Задания группам	Какие коммуникативные УУД учитель планировал формировать, используя групповую форму организации учебной деятельности детей? Какими коммуникативными компетенциями не владеет сам учитель? Какой альтернативный вариант решения проблемы можете предложить Вы? Перечислите основные принципы организации групповой работы на уроке в начальной школе.

Таблица 2

Образовательный кейс № 2

1.	Название кейса	Формирование регулятивных УУД на начальной ступени образования
2.	Тип кейса	Учебный, структурированный мини-кейс, прикладное упражнение (ситуативная задача), сюжетный
3.	Формы и методы работы со слушателями	Групповая работа в соответствии с предложенными заданиями
4.	Введение	УМК «Гармония» Учебный предмет «Русский язык» Тема урока «Работа ь» Этап урока «Постановка учебной задачи»
5.	Основная часть	Слова на доске и на карточках у детей. П...льто, в...р...бы, к...ньки, с...л...вы, м...рковь, м...двежи, пом...щ. У. Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Объясните написание орфограмм. У. Выпишите слова в два столбика. Проверка. У. По каким признакам распределили слова? Д. В один столбик выписали слова, где мягкий знак выступает как показатель мягкости, а в другой столбик с разделительным мягким знаком У. Зачитайте слова первого столбика. (Дети зачитывают слова) У. Зачитайте слова второго столбика. (Дети зачитывают слова) У. О чем задумались во время работы? С какой проблемой столкнулись? Д. Я не понял, куда выписать слово «помощь». Д. Я думаю в первый столбик, как показатель мягкости. Д. А я не согласен, ведь [ш'] всегда мягкий, зачем ему показатель мягкости. Д. Но и в первый столбик это слово не подходит, ведь здесь нет разделительного мягкого знака Д. А может он здесь выполняет какую-нибудь другую работу, о которой мы еще не знаем? Д. А я думаю, что мы будем сегодня на уроке заниматься новой темой и узнаем, для чего ещё нужен мягкий знак, узнаем о нем что-то новое.

		У. Мы видим, что мнения ваши разошлись. Попробуйте сформулировать проблему нашего урока.
6.	Задания группам	Проанализируйте предложенный фрагмент урока. Какие регулятивные УУД формирует учитель у обучающихся? Какие для этого он использует методы, приемы, формы организации учебной деятельности младших школьников? Какие еще УУД могут формироваться у учащихся на данном этапе урока?

Литература

1. Андриади, И.П. Основные направления применения кейс-технологий в профессиональной подготовке учителя / И.П. Андриади, С.Ю. Темина // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 3. – С. 2-4.

2. Качалина, Е.Б. Использование кейс метода в процессе преподавания дисциплин предметной подготовки студентов педагогического колледжа / Е.Б. Качалина // Инновации в образовании. – 2009. – № 1. – С. 110 – 117.

3. Михайлова, Е.А. Кейс и кейс–метод: процесс написания кейса / Е.А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 5. – С.113-120; № 6. – С. 117-123.

4. Юревич, С.Н. Методы и формы подготовки учителя к творчеству в процессе повышения квалификации [Текст] / С.Н. Юревич // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 64.

УДК 371.261

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ВИДЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Мартьянов Е.А.

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогической оценки в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, рассмотрены различные взгляды на термин «оценка» и «отметка», ее значение для ученика и общества, ее функция в системе общего образования.

In article the problem of a pedagogical estimation in the conditions of realization of the federal state educational standard of the initial general education is described, different views and interpretation of the term «estimation» and «mark», its value for the pupil and a society, its function in general education system are considered.

Ключевые слова: педагогическая оценка, содержательная оценка, объективный критерий, социальный аспект оценки, социальная функция оценки, мотивация учения.

Pedagogical estimation, substantial estimation, objective criterion, social aspect of estimation, social function of estimation, motivation of the doctrine.

Гораздо легче найти ошибку,
нежели истину.

Ошибка лежит на поверхности, и ее
замечаешь сразу,
а истина скрыта в глубине,
и не всякий может отыскать ее.

И.В. Гёте

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит четкие требования к системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов (пункт 13, 16, 19.9.) [7, с. 17-19, 30-31]. В соответствии с ними система оценки должна:

1) фиксировать цели оценочной деятельности:

а) ориентировать на достижение результата духовно-нравственного развития, воспитания

(личностные результаты); формирования универсальных учебных действий (метапредметные результаты); освоения содержания учебных предметов (предметные результаты);

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

в) обеспечить возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов; иными словами – возможность принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе, в школе, в региональной и федеральной системах образования;

2) фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления её результатов;

3) фиксировать условия и границы применения системы оценки.

Несмотря на то, что система оценки знаний применяется длительное время, основные положения до сих пор не разработаны. Школьная оценка знаний понимается как объективный критерий, которым определяется общественное суждение о школьнике. Социальный аспект оценки определяется тем, что оценка отвечает потребности в общении, познании своего «я» глазами других.

По мнению В.П. Симонова, «достоверной оценке качества в образовании России мешает селективный подход, который уже несколько десятилетий назад прочно вошел в теорию и практику образования, но, что парадоксально, реально его мало кто осознает, а большинство просто не обращает внимания – ее вроде бы даже и не существует», и далее «создан культ оценки вместо культа знания» [6, с. 57].

Педагогическая оценка выражает интересы общества, выполняет функции значимого надзора за учащимися, так как контролирует именно общество, а не учитель. Наличие оценки в учебно-воспитательном процессе диктуется

потребностями общества в определенном типе личности. Также оценку можно понимать как развернутое, глубоко мотивированное отношение учителя и коллектива класса к результатам достижений каждого учащегося. Н.А. Батулин считает, что «оценка – это психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания. Не обращаясь к другим примерам, можно заметить, что при многообразии трактовок сущности и роли оценки, в психолого-педагогической литературе имеет место понимание оценки как индивидуально-личностных качеств учащегося и как результатов его учебной деятельности» [1, с. 48].

Таким образом, оценка – это определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины. Оценке подлежат устные ответы, письменные, контрольные, практические, графические работы, а также труд в мастерских, на пришкольном участке. В ней учитывается правильность ответа по содержанию, его полнота и последовательность, точность формулировок, прочность и сознательность усвоения знаний, их связь с практикой. Оцениваются также отношение учащегося к учению, выполнение устава образовательного учреждения и правил для учащихся и других норм поведения.

Перейдем к рассмотрению понятия «содержательная оценка». «Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества продвижения ученика в учении, определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, так как усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех» [2, с. 23]. Содержательная оценка бывает внешней, когда ее осуществляет учитель или другой ученик, и внутренней, когда ее дает себе ученик.

Оценочно-контролирующие операции осуществляются на основе эталона. Эталон – это

образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней и результата. Заданные и формируемые сначала извне эталоны в дальнейшем определяются в виде знаний, опыта, умений, становятся тем самым основой внутренней оценки. Эталон должен обладать ясностью, реальностью, точностью и полнотой.

Оценка учителя не сразу приобретает для школьника содержательный смысл. Для этого необходимы следующие условия:

– эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали;

– доверие школьника к учителю и его оценкам.

В практике используются разные способы организации внешней оценки (коллективная оценка, взаимооценка одноклассников и др.), основанные на доверии к ученику, уважении его личности, вере в его силы, формируют в нем серьезное, заинтересованное отношение к критике, укрепляют чувство собственной значимости в коллективе, осознание заботы о нем товарищей, учителей. При формировании внутренней содержательной самооценки учеником своей учебной деятельности особое значение приобретает раскрытие школьнику смысла, цели учения, образования. Дело в том, что школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние стороны жизни. Суть же учения – преобразование личности учащихся, путем присвоения им знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности.

В силу того, что воздействие оценки на развитие школьника многосторонне, она может обладать многими функциями.

По Б.Г. Ананьеву, оценка может быть:

– ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний;

– стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;

— воспитывающей — под непосредственным влиянием отметки происходит ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы), изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов [2, с. 37].

Благодаря этому оценка воздействует на интеллектуальную и аффективно-волевую сферы, т.е. на личность школьника в целом. Педагогическая оценка воздействует на изменение отношений и мнений, существующих в школе между классом и школьником.

Под влиянием оценочных воздействий у детей формируются такие важные качества личности, как самооценка и уровень притязаний. В этой связи оценка действует по принципу изменения самооценки, т.е. изменения мнений и отношений к личности со стороны членов социальной группы, а оценочные и самооценочные воздействия являются сильным корректирующим фактором поведения и деятельности личности.

По Н.С. Куимовой, «...возрастная динамика самооценки учащихся детерминирована не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников класса. При этом указывается, что ситуация успеха или неуспеха в учебной деятельности, подкрепляемая низкими или высокими отметками учителя, неуклонно ведет к изменению уровня притязаний учащихся» [4, с. 21].

Оценочная позиция двоечника или отличника уже к четвертому классу приобретает в их деятельности значение глобального фактора, распространяющегося на весь процесс учения, в том числе и получение отметки учеником. Б.Г. Ананьев считает, что «разный уровень требований педагога к учащимся с разной успеваемостью формирует у них разный уровень притязаний. Так, сильные ученики в текущей работе высоко оцениваются педагогами и поэтому образуют высокий уровень притязаний, очень часто влекущий за собой переоценку собственных знаний и задержку в дальнейшем качественном продвижении» [2, с. 53].

Слабые учащиеся в текущей работе оцениваются педагогами низко, что способствует у них образованию низкого уровня притязаний: притязания стимулируются лишь учетом за

четверть, имеющим для них слабо ответственное значение, их напряженная работа в этот период дает обычно относительное продвижение, учитываемое в оценке педагогом.

Общая тенденция многих работ по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся состоит в том, что одной из ведущих функций оценки называется контроль как условие формирования знаний и умений у обучающихся (П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин и др.) [2]. Это объясняется тем, что контроль, согласно теории поэтапного формирования умственных действий, входит в состав оценочных действий как одна из его функциональных частей. Вместе с тем контроль выступает в качестве основы формирования способности учащегося к вниманию и развитию психических познавательных процессов.

В психолого-педагогической литературе по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся выделяются и такие функции, как образовательная, воспитывающая, информационная, направляющая, мотивационная и другие.

Условным отражением оценки является отметка, обычно выражаемая в баллах.

В отличие от других способов оценивания, отметки учащихся фиксируются в школьной документации — классных журналах, протоколах экзаменов, ведомостях, а также в личной документации учащихся — дневниках, свидетельствах, аттестатах, специально выдаваемых справках.

Исторический анализ свидетельствует, что зачастую под отметкой в российском образовании понимается оценка и наоборот. Шкала отметок жесткая и формальная. Ее главная задача — установить уровень (степень) усвоения школьником единообразной государственной программы образовательного стандарта. Она проста в использовании, понятна всем субъектам образовательного процесса.

Оценка же может быть максимально разнообразной, вариативной. Главная задача оценки (и в этом ее основное отличие от отметки) — определить характер личных усилий учащихся, установить глубину и объем индивидуальных занятий, содействовать корректировке мотивационно-потребностной сферы ученика, сравнивающего себя с неким эталоном школьника, достижениями других учащихся, самим собой

некоторое время назад. Этой задачи отметка не решает.

Оценка направлена всегда во внутрь личности школьника, а отметка обращена во вне, в социум. Оценка эмоциональна, отметка – подчеркнута формализована. Еще одним спорным вопросом в теории и практике школьного образования является проблема объективности школьных балльных оценок. В методике преподавания считается, что для объективного оценивания ответа ученика требуется лишь строго следовать заданным нормам. Но даже первоначальный анализ норм отметок выявляет их размытость, к тому же, в указанной инструкции нет ни одного количественного критерия. Поэтому не может быть речи об объективности.

В педагогике считается, что на оценку не должны влиять настроение учителя, личная симпатия или антипатия к ученику. Исследования же показывают, что объективность выставаемых отметок зависит от мастерства учителя, так как опытные учителя имеют в своем арсенале много методических приемов и средств и способны учитывать большое количество факторов (критериев) при оценке.

Итак, отметка, являясь частным случаем оценки, несет на себе в учебно-воспитательном процессе все ее функции: стимулирующую, ориентирующую, контролирующую, прогностическую, мотивационную, воспитывающую и другие.

Вместе с тем, являясь самостоятельным феноменом в учебном процессе, отметка выполняет и специфические функции. Отметка, в отличие от других форм педагогической оценки, обладает юридической силой. Эта функция отметки усиливается в связи с отменой в настоящее время в учебных заведениях характеристик учащихся. Аттестат с отметками является единственным документом, при получении которого учащиеся имеют право сдавать экзамены в высшие учебные заведения.

Ряд авторов отмечают, что отметка выполняет социальную функцию: благодаря отметке ребенок начинает сознавать общественный, государственный смысл учения, в результате чего он начинает вкладывать этот общественный смысл в понятие своего долга перед родителями, школой, обществом. Это способствует

формированию у ребенка общественного сознания.

Являясь показателем успешности учебной деятельности школьников, отметка вместе с тем выступает в качестве характеристики деятельности учителя как методиста и предметника. Анализ отметок учащегося по отдельным предметам выявляет следующую динамику успеваемости: растущая, колеблющаяся падающая, стабильная. При правильном соотношении объема, сложности изучаемого учебного материала и времени, отведенного учителем на его изучение, динамика успеваемости школьников должна быть стабильной или растущей.

Выявленные отклонения позволяют определить недостатки в структуре учебной деятельности, критические темы. Учет успеваемости позволяет учителю сделать вывод о работе отдельных учащихся и класса в целом.

Л.И. Божович, анализируя динамику отметок, считает, что «многовершинность кривой отметок, ее подъем в конце четверти свидетельствует о доминировании мотива отметки и является показателем «погони за отметками» [3, с. 39].

Таким образом, отметка – самостоятельный феномен в учебно-воспитательном процессе, призванный выражать успеваемость учащихся.

В педагогике оценка действует постоянно. Формы оценки деятельности ученика многообразны: от словесных обозначений, отметок по пятибалльной системе (и более широким шкалам) до показателей и коэффициентов по тестам. Оценка – это мера, которая показывает соотношение знаний ученика с нормами, установленными обществом для определения различных этапов освоения культуры. Оценка имеет свои функции. Она – показатель готовности индивида или к переходу на следующую ступень образования, или к определенной деятельности. Она средство социального утверждения, показатель продвижений и успехов в учебе. Оценка знаний учащихся важна и необходима.

В условиях модернизации российского образования, введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования нельзя не обратить внимания на те проблемы, которые связаны с оценкой деятельности учащихся, особенно в тех случаях, когда оценка не стимулирует, а

наоборот, тормозит процесс развития ребенка. Для многих учащихся оценка перестала быть стимулом стремления к знаниям, а служит для накопления формального балла.

По результатам психолого-педагогических исследований 100 % родителей считают, что отметка в школе нужна. Отметка помогает родителям осуществлять контроль, следить за успехами детей и видеть пробелы в их знаниях.

Родителей устраивает современная система оценки, и это понятно. За много лет родители привыкли и адаптировались к существующей системе, им не приходится решать сложных вопросов, связанных с оценкой. Большинство из них считают, что знания важнее отметки, однако мнение об учебе своего ребенка строят в первую очередь, основываясь на отметках в дневнике и журнале.

Можно сделать вывод: отметки будут тормозить процесс развития ребенка до тех пор, пока не лишатся своей социальной значимости, своей претензии представлять, характеризовать личность ребенка, сортировать детей на хороших и плохих, устанавливать социальную погоду вокруг ребенка. До тех пор, пока родители не откажутся видеть детей через призму отметок, пока учителя не поймут, что в учебном труде усилия и старания ребенка достойны большего внимания, чем сам результат, особенно на сложных переломных этапах.

Объективная оценка успехов и неудач учащихся на уроке, несомненно, важнейший фактор совершенствования знаний и умений учащихся, развития их способностей. Из практики известно, что, если учет ведется от случая к случаю, результаты оставляют желать лучшего. И наоборот, систематический опрос побуждает школьников к регулярной работе.

Выставляя отметку ученику, педагог оценивает не только знания, но и мотивацию к учению, старания, усилия, творчество, так как оценка может носить комплексный характер. Одна из задач современной школы – это создание условий для успешного развития ребенка, поэтому отрицательные отметки как основной метод устрашения должны остаться в прошлом. Положительная же оценка, отметка, как поощрение учащихся с учетом их собственных развивающих критериев, способны создать педагогическую ситуацию успеха для каждого ученика [5, с. 32].

Совершенствование системы начального образования направлено на решение ряда важнейших задач, среди которых следует особо выделить создание прочного фундамента для последующего обучения. Это предполагает не только освоение младшими школьниками системы опорных знаний и умений, но и, прежде всего, их успешное включение в учебную деятельность, становление учебной самостоятельности. Начальная школа должна помочь детям освоить эффективные средства управления учебной деятельностью, развить способности к сотрудничеству.

Успешность решения данных задач во многом зависит от того, как устроена система оценки образовательных достижений: насколько она поддерживает и стимулирует обучающихся; насколько точную обратную связь она обеспечивает; насколько включает обучающихся в самостоятельную оценочную деятельность; насколько она информативна для управления системой образования.

В примерной основной образовательной программе предложена система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. Её главное достоинство в том, что она реально переключает контроль и оценивание (а значит, и всю деятельность образовательных учреждений) со старого образовательного результата на новый. Вместо воспроизведения знаний теперь будут оцениваться разные направления деятельности учеников, то есть то, что им нужно в жизни в ходе решения различных практических задач.

Л.Н. Чипышева в статье «Нужна ли школе балльная шкала отметок?» пишет: «Достижение планируемых результатов на базовом уровне – это уровень успеха, это возможность продолжения образования на протяжении всей жизни, это положительный результат. Поэтому для оценки нам практически достаточно двух позиций «достиг базового уровня» и «не достиг базового уровня». В первом случае – ученик успешен, во втором – перед взрослыми стоит задача корректировки педагогического процесса, направление его на обеспечение ребенку условий для достижения планируемых результатов» [8, с. 55].

Предлагается принципиально переосмыслить, а по сути изменить традиционную оце-

точно-отметочную шкалу (так называемую «пятибалльную»). В настоящее время она построена по принципу «вычитания»: решение учеником учебной задачи сравнивается с неким образцом «идеального решения», определяются ошибки – несовпадение с образцом, чтобы понизить отметку («не ставить же всем пятерки!»). Подобный подход ориентирует на поиск неудачи, отрицательно сказывается на мотивации ученика, его личностной самооценке. Вместо этого предлагается переосмыслить шкалу по принципу «прибавления» и «уровневого подхода» – решение учеником даже простой учебной задачи, части задачи оценивать как безусловный успех, но на элементарном уровне, за которым следует более высокий уровень, к которому ученик может стремиться.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М. : изд. дом Ш. Амонашвили, 1995.
2. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л. : Наука, 1935.
3. Божович, Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников [Текст] / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – № 36.
4. Куимова, Н.С. Проблемы отметки и оценки качества образования младших школьников в условиях модернизации образования [Текст] / Н.С. Куимова // Управление школой. – 2002. – № 2. – С. 19-29.
5. Летучева, И.Н. Оценка и ее роль в формировании личности учащегося [Текст] / И.Н. Летучева // Преподавание музыки в школе. – 2002. – № 10. – с. 31-39.
6. Симонов, В.П. Эффективен ли селективный подход в оценке учебных достижений школьников? [Текст] / В.П. Симонов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: Образование, 2009. – № 1. – с. 57-63.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373.
8. Чипышева, Л.Н. Нужна ли школе балльная шкала отметок? [Текст] / Л.Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2010. – № 3(5). – с. 50-55.

УДК 373.31

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОО

Соловьева Т.В.

Аннотация. В статье раскрываются особенности современного этапа развития школьного образования в условиях введения Федерального государственного стандарта образования, анализируется состояние языкового образования в Челябинской области, даются рекомендации по совершенствованию обучения школьников русскому языку.

In the article features of the present stage of development of school education in the conditions of introduction of Federal state standard of educational reveal, the condition of language formation in the Chelyabinsk area is analyzed, recommendations about perfection of training of schoolchildren to Russian are made.

Ключевые слова: образование, компетентность, компетенция, стандарт образования, развитие.

Education, competence, the competence, the educational standard, development.

Образование должно обеспечить профессиональную деятельность человека на протяжении всей его жизни. Поэтому в настоящее время активизировалась работа по созданию принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

Навыки непрерывного образования, умение обучаться в течение всей жизни формируются в школе. Школьное образование сегодня является самым длительным этапом формального обучения человека и является решающим фактором для индивидуального успеха и для долгосрочного развития страны.

Каким же должно быть школьное образование? Отметим главные его черты, важные для решения долгосрочных задач общества.

1. Соответствие образования целям опережающего развития.

2. Изучение школьниками передовых технологий и способов обучения.

3. Усиление воспитательного потенциала обучения и др.

Традиционной для отечественной школы является идея построения курса русского языка с опорой на речевое, языковое, духовное развитие учащихся: «Постоянное развитие дара слова и законов оно должно быть вместе и раскрытие всех нравственных сил учащегося: ибо родной язык есть неистощимая сокровищница всего бытия человеческого» (Ф.И. Буслав). Эта идея с определенными модификациями воспроизводилась и развивалась всеми, кто занимался проблемами преподавания русского языка. Сегодня эта установка не потеряла своей актуальности.

Современное общество предъявляет новые требования к школьному образованию, его результатам.

Ключевым направлением изменений в системе образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов, реализация требований к результатам обучения. В их число должны войти компетентности, сформированные в результате овладения специальными предметными компетенциями. «Новый тип образовательного результата, – пишет исследователь Л.Г. Махмутова, – нацелен на формирование компетенций – целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [2, с. 129].

На подготовку учителей к работе в условиях введения Федерального государственного стандарта, на достижение результатов обучения, соответствующих современным требованиям, направлена система повышения квалификации, функционирующая в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования [1, 3 – 11].

– Аналитическая работа Челябинского института переподготовки и повышения квалификации позволила выявить позитивные тенден-

ции в практике преподавания русского языка в образовательных учреждениях Челябинской области.

— В практике преподавания русского языка конкретизируется содержание обучения русскому языку, отрабатывается обязательный перечень содержательных элементов государственного образовательного стандарта; реализуется компетентностный подход в обучении.

— В школе осуществляется переход от знаниецентричной парадигмы обучения к культуросообразной. Такой переход строится на понимании того, что будущее зависит не столько от суммы знаний учащихся, сколько от сформированности универсальных способов мышления, практической деятельности.

— Усиливается коммуникативная направленность преподавания школьного курса. В связи с этим на уроках русского языка больше внимания уделяется анализу текстов различных стилей и типов речи; целенаправленно развивается монологическая речь учащихся; формируется умение рассуждать на предложенную тему с формулированием тезисов, аргументов и выводов. Учителя последовательно отрабатывают навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, формируют на этой основе общеучебные умения работы с книгой. Идет целенаправленный процесс обучения комментированию текстов, созданию собственных высказываний.

— Актуальным становится сознательно-коммуникативный принцип обучения русскому языку, основная идея которого заключается в признании важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений. Изучение языка происходит во взаимосвязи и взаимозависимости единиц различных языковых уровней.

— Выработаны и используются единые подходы к проверке ученических работ в школе и вузе. Используется такая система оценивания,

которая позволяет оценить подготовку школьников в целом, а не конкретные навыки и умения.

— При подобном подходе в центре процесса обучения оказываются интересы ученика, создаются условия для раскрытия его творческого потенциала, учитывается его личный и читательский опыт, что, несомненно, нацелено на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении русскому языку.

В процессе языкового образования формируются следующие виды компетенций:

— лингвистическая компетенция, то есть умение проводить элементарный лингвистический анализ языковых явлений;

— языковая компетенция, то есть практическое владение русским языком, его словарём и грамматическим строем, соблюдение языковых норм;

— коммуникативная компетенция, то есть владение разными видами речевой деятельности, умением воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

В связи с введением единого государственного экзамена в Российской Федерации как единого инструмента оценки уровня подготовки выпускников средних образовательных учреждений появилась возможность проверить и оценить разные стороны подготовки экзаменуемых: сформированность лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций — благодаря комплексному характеру экзаменационной работы, охватывающему материал всех содержательных блоков.

При анализе уровня подготовки выпускников на основе компетентностного подхода можно использовать следующую технологию, предложенную Федеральной предметной комиссией ФИПИ и дополненную нами (таблица 1)

Таблица 1

Уровень подготовки выпускников

Характеристика выпускников	Описание уровня подготовки выпускников	Причины недостатков в подготовке учащихся
Допороговый уровень Первичный балл – 0-15	Экзаменуемые этой группы в целом не продемонстрировали владения умения-	Несформированность ведущих компетенций языкового образова-

тестовый балл – 0-36	ми, составляющими предметные компетенции.	ния и метапредметных умений
Первичный балл – 16-35 тестовый балл 40-57	<p>Экзаменуемые этой группы продемонстрировали:</p> <ul style="list-style-type: none"> – частичную сформированность умений, относящихся к языковой компетенции. Это умения: – оценивать речь с точки зрения соблюдения основных лексических норм русского литературного языка; – проводить орфографический анализ по отдельным темам (правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий настоящего времени и правописание суффиксов различных частей речи (кроме –Н/-НН-)); – проводить пунктуационный анализ предложения с обособленными членами; – сформированность лингвистической компетенции в том объеме, который позволяет решать перечисленные выше задачи; – частичную сформированность умений, относящихся к коммуникативной компетенции. Это умения: – адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения; – определять последовательность предложений в тексте и средства связи между предложениями текста; – использовать основные приемы информационной обработки текста. 	<p>Отсутствие планомерной и постоянной работы над освоением учащимися лексического богатства русского языка.</p> <p>Недостаточное владение методами морфемного анализа слова, неумение подбирать однокоренные слова</p> <p>Недостаточная систематизация знаний в области морфологии и синтаксиса.</p> <p>Несистематическая работа с текстом</p> <p>Несформированность метапредметных умений</p>
Первичный балл – 36-49 тестовый балл – 58-71	<p>Экзаменуемые этой группы продемонстрировали следующие результаты:</p> <p>1. Сформированность умений, относящихся к языковой компетенции. Это умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – оценивать речь с точки зрения соблюдения основных орфоэпических норм русского литературного языка; – оценивать речь с точки зрения соблюдения основных лексических норм русского литературного языка; – оценивать речь с точки зрения соблюдения основных морфологических норм русского литературного языка; 	<p>Несформированность ряда метапредметных умений</p> <p>Несформированность понятийного аппарата.</p> <p>Недостаточное развитие навыков аналитической работы со словом и текстом.</p> <p>Недостаточная систематизация знаний в области синтаксиса.</p> <p>Проблема адекватности и глубины восприятия текста.</p> <p>Недостаточное владение способами введения примеров-аргументов в текст.</p>

	<p>— оценивать речь с точки зрения соблюдения основных синтаксических норм русского литературного языка. Не сформировано умение расставлять знаки препинания в сложноподчинённом предложении.</p> <p>2. Сформированность умений, относящихся к лингвистической компетенции. Это умения:</p> <ul style="list-style-type: none">— проводить фонетический анализ слова;— определять принадлежность предложения к определённой синтаксической модели по его смыслу и грамматическим признакам;— проводить лексический анализ, проводить орфографический анализ, проводить пунктуационный анализ предложения;— определять основные способы образования слов;— проводить синтаксический анализ словосочетания;— объяснять зависимость значения, морфемного строения и написания слова. <p>Не сформированы следующие умения:</p> <ul style="list-style-type: none">— выполнять морфологический анализ;— выполнять синтаксический анализ простого и сложного предложений. <p>Хорошо сформирована коммуникативная компетенция, проявившаяся в умениях:</p> <ul style="list-style-type: none">— адекватно понимать информацию (основную и дополнительную, явную и скрытую) письменного сообщения;— определять последовательность предложений в тексте и средства связи между предложениями текста;— использовать основные приемы информационной обработки текста;— свободно, правильно излагать свои мысли в письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.);— адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, ус-	<p>Незнание способов цитирования.</p> <p>Неумение применять вставные конструкции (указания в скобках на номера соответствующих предложений).</p> <p>Отсутствие начитанности</p> <p>Отсутствие регулярной практики в анализе языковых явлений речевого произведения</p>
--	--	--

	<p>лышанному, увиденному;</p> <ul style="list-style-type: none"> — оценивать свою и чужую речь с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления; находить в тексте основные средства выразительности; — определять стили речи; — оформлять речь в соответствии с орфографическими, грамматическими и пунктуационными нормами литературного языка. — Плохо сформировано умение оформлять речь в соответствии с речевыми нормами современного русского литературного языка при создании собственного высказывания. 	
<p>Первичный балл – 50-60 тестовый балл – 72-100</p>	<p>Экзаменуемые данной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций</p>	

Экзамен показал, что у учащихся недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа на функционально-семантической основе, то есть с учетом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей. Подобный анализ, являющийся основой формирования лингвистической компетентности выпускников, развивает способность не только опознавать и анализировать языковые явления, но и правильно, стилистически уместно, выразительно употреблять их в собственной речи. Реализация данного аспекта в обучении требует повышенного внимания к семантической стороне языка, к выяснению внутренней сути языкового явления, знакомства с разными типами языковых значений и формирования способности опираться на него при решении разнообразных языковых задач.

Вероятно, многие просчёты в формировании языковой компетентности связаны с отсутствием у экзаменуемых представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена. В связи с этим на уроках русского языка необходимо формировать умения опознавать, анализировать, квалифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации

и сфере общения, применять полученные знания и умения в собственной речевой практике.

Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты требует от учителя совершенствования методического мастерства. На курсах повышения квалификации необходимо дать рекомендации учителям русского языка по совершенствованию методики преподавания предмета с учетом системно-деятельностного компетентностного подхода к обучению.

Общие рекомендации по совершенствованию методики обучения русскому языку:

Многие недостатки в формировании коммуникативной компетентности экзаменуемых связаны с недостаточным вниманием при формировании коммуникативных умений и навыков учащихся к теоретическим (лингвистическим) знаниям. Именно сведения по теории речевого общения являются основой формирования системы коммуникативных умений и навыков. Для такого практически ориентированного курса, каким является курс русского языка, это необходимое условие, так как особенность обучения языку состоит не только в развитии и совершенствовании уже сложившейся речевой практики, но и в осмыслении учащимися своего речевого опыта при помощи соответствующих понятий. Весьма актуальной про-

блемой для современной методики преподавания русского языка остаётся проблема развития всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи.

С целью формирования у учащихся коммуникативной компетентности необходимо целенаправленно:

1) формировать навыки рационального чтения учебных, научно-популярных, публицистических текстов, общеучебные умения работы с книгой;

2) обучать анализу текста, интерпретации и созданию текстов различных стилей и типов речи;

3) развивать речь учащихся, умение рассуждать на предложенную тему, используя различные способы аргументации с соблюдением норм речевой этики;

4) формировать грамматико-правописные навыки.

Для повышения уровня языкового образования в целом необходимо:

1) сокращать разрыв между изучением теории и практикой в обучении русскому языку;

2) формировать системные представления учащихся о языковых явлениях и их многофункциональности;

3) добиваться овладения учащимися основными функциональными стилями, типами и формами речи, необходимыми для коммуникации в современном мире;

4) обучать свёртыванию и развёртыванию информации небольшого объёма (конспектированию, реферированию, составлению планов и отзывов, подготовке докладов и пр.);

5) решать проблему повышения уровня орфографической грамотности на основе таких разделов русского языка, как морфемика, словообразование и лексика;

6) формировать умение распознавать разнообразные синтаксические структуры в живой речи, прежде всего в тексте, и применять полученные знания в продуктивной речевой деятельности;

7) создать действенную систему подготовки к итоговой аттестации;

8) использовать эффективные технологии обучения, обеспечивающие разноуровневый и индивидуальный подход, овладеть методикой обобщения и систематизации знаний и умений учащихся.

Литература

1. Кеспи́ков, В.Н. Реализация основных направлений модернизации системы повышения квалификации: итоги и перспективы [Текст] / В.Н. Кеспи́ков // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Ч. 1. – М. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – С. 3–11.

2. Махмутова, Л.Г. Формирование предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника по математике [Текст] / Л.Г. Махмутова // Научное обеспечение системы повышения квалификации: научно-теоретический журнал. – Челябинск: «Образование», 2009. – № 2. – С. 129.

УДК 372.862

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ООП ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дударева О.Б.

Аннотация. В статье излагается возможный подход к содержательному наполнению программы формирования универсальных учебных действий основной образовательной программы в части формирования ИКТ-компетенций учащихся.

The article outlines a possible approach to the substantive content of the program of forming universal educational activities in basic educational program in part related to the formation of the ICT (Informational Computer Technologies) competencies of students.

Ключевые слова: основная образовательная программа основного общего образования, универсальные учебные действия, ИКТ-компетенции, элементы ИКТ-компетенций, инструменты информационных технологий (ИТ).

Basic education program of basic general education, universal educational activities, ICT competencies, elements of the ICT competencies, means of information technologies (IT).

Согласно ФГОС, одним из компонентов основной образовательной программы основного общего образования является программа развития универсальных учебных действий, которая должна обеспечивать в том числе «формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и сети Интернет» [1, с.30].

ФГОС также определяет содержание указанной выше программы. В частности, отдельными содержательными пунктами должны быть описаны: основные элементы ИКТ-компетенций и инструменты их использования;

содержание, виды и формы организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКТ-компетенций.

Воспитание гражданина информационного общества – одна из задач новой школы. Поэтому всем участникам образовательного процесса необходимо точно знать, какие навыки и умения работы с информацией будут формироваться при реализации образовательной программы.

На основе изученных материалов можно определить перечень познавательных навыков (когнитивных действий), которыми должен обладать современный человек:

1. Определение (идентификация) — умение точно интерпретировать вопрос; умение детализировать вопрос; нахождение в тексте информации, заданной в явном или неявном виде; идентификация терминов, понятий; обоснование сделанного запроса.

2. Доступ (поиск) — выбор терминов поиска с учетом уровня детализации; соответствие результата поиска запрашиваемым терминам (способ оценки); формирование стратегии поиска; качество синтаксиса.

3. Управление — создание схемы классификации для структурирования информации; использование предложенных схем классификации для структурирования информации.

4. Интеграция — умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников; умение исключать несоответствующую и несущественную информацию; умение сжато и логически грамотно излагать обобщенную информацию.

5. Оценка — выработка критериев для отбора информации в соответствии с потребностью; выбор ресурсов согласно выработанным или указанным критериям; умение остановить поиск.

6. Создание — умение вырабатывать рекомендации по решению конкретной проблемы на основании полученной информации, в том

числе противоречивой; умение сделать вывод о нацеленности имеющейся информации на решение конкретной проблемы; умение обосновать свои выводы; умение сбалансированно осветить вопрос при наличии противоречивой информации; структурирование созданной информации с целью повышения убедительности выводов.

7. Сообщение (передача) — умение адаптировать информацию для конкретной аудитории (путем выбора соответствующих средств, языка и зрительного ряда); умение грамотно цитировать источники (по делу и с соблюдением авторских прав); обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации; умение воздерживаться от использования провокационных высказываний по отношению к культуре, расе, этнической принадлежности или полу; знание всех требований (правил), относящихся к стилю конкретного общения.

Вышеперечисленные познавательные действия и определяют структуру ИКТ-компетенций:

- определение информации — способность использовать инструменты ИКТ для идентификации и соответствующего представления необходимой информации;

- доступ к информации — умение собирать и/или извлекать информацию;

- управление информацией — умение применять существующую схему организации или классификации;

- интегрирование информации — умение интерпретировать и представлять информацию в виде обобщения, сравнения и противопоставления данных;

- оценивание информации — умение выносить суждение о качестве, важности, полезности или эффективности информации;

- создание информации — умение генерировать информацию, адаптируя, применяя, проектируя, изобретая или разрабатывая ее;

- сообщение информации — способность должным образом передавать информацию в среде ИКТ. Сюда входит способность направлять электронную информацию определенной аудитории и передавать знания в соответствующем направлении [2].

Заметим, что выпускники начальной школы к началу освоения основной образовательной

программы основной школы уже приобретут первичные навыки работы с информацией [3].

Мы разделяем точку зрения В.Ф. Бурмакиной, М. Зелмана, И.Н. Фалиной [2], определивших общие стратегии решения задач, необходимые умения и навыки, личностные качества учащихся, особенности обучающей программы при формировании ИКТ-компетенций учащихся.

К общим стратегиям решения задач отнесены: проблемный подход, определение информационных нужд, тактика сбора информации; умение работать с источниками информации; умение синтезировать информацию, получаемую из разных источников, творческий подход к решению задач, критичность мышления.

Выделены необходимые умения и навыки при формировании ИКТ-компетенций: видение проблемы; формулировка гипотез; антиципация; выделение главного; анализ, оценка, интерпретация и фиксация идей; гибкость в подходах; использование эвристик; использование общих моделей; перенос способов решения на новые ситуации. Определены формируемые личностные качества учащихся: независимость, дисциплинированность, систематичность, внутренняя мотивация, рефлексия, гибкость, инициативность.

Также произведён отбор дидактических принципов, определяющих особенности обучающих программ: реальный контекст, избегание рутинных задач, постоянный контроль, логическое членение материала, творческая роль учителя, инновационность.

Заслуживает внимания попытка некоторых авторов систематизировать инструменты информационных технологий (ИТ) в контексте их использования при формировании элементов ИКТ-компетенций. Под инструментами ИТ мы понимаем: программное обеспечение (текстовые и графические редакторы, электронные таблицы, базы данных и т.п.), различные отдельные функции и возможности используемых программ (проверка грамматики и правописания, гипертекст и т.п.), техническое оборудование (минитипография и т.п.) и т.п.

Опираясь на вышеизложенное, поставим в соответствие каждому используемому инструменту ИТ формируемый элемент ИКТ-компетенции, например:

- текстовый редактор: интеграция, оценка, создание;

– проверка грамматики и правописания: оценка, определение;

– гипертексты: оценка, интеграция, управление и т.д.

Аналогично представляются возможности Интернета (возможно, с указанием конкретных используемых браузеров, поисковых систем, почтовых программ и пр.), например:

– электронная почта: определение, управление, доступ, интеграция, оценка, создание, передача;

– работа с веб-сайтами (оценка и др.).

Удобно всё описанное выше представлять в виде таблиц.

Чтобы было понятно, как использовать полученную систематизацию, приведём примеры

заданий на формирование или проверку ИКТ-компетенций:

– доступ – найти и открыть соответствующее сообщение электронной почты;

– управление – найти и организовать соответствующую информацию на тематических/предметных сайтах;

– интеграция – проанализировать рынок вычислительной техники в городе Челябинске по техническим характеристикам;

– оценка – принять решение, какой товар целесообразно заказать через Интернет-магазин, опираясь на информацию сайтов;

– создание – представить свое выступление по заданной теме в виде компьютерной презентации.

Таблица 1

Примеры заданий на формирование ИКТ-компетенций в различных предметных сферах/при организации различных видов деятельности

Элемент ИКТ-компетенции	Вид деятельности		Науки	
	чтение	письмо	социальные	точные
Определение	Прочсть отрывок и вопросы.	Сформулировать идеи с учётом поставленной цели и ожидаемой аудитории.	Сформулировать проблему, подлежащую изучению.	Выявить и уточнить проблему /уяснить суть задачи.
Управление	Выявить основные термины и понятия.	Уточнить развиваемые идеи. Выбрать адекватный стиль. Продумать общий план.	Выработать план проведения исследования.	Разработать стратегию решения проблемы / выбрать адекватную стратегию решения задачи.
Доступ Создание	Выбрать адекватные источники информации, слова и предложения.	Отредактировать стиль изложения. Проверить на предмет опечаток.	Добыть и организовать информацию.	Реализовать выбранную стратегию.
Интегрирование	Использовать соответствующие источники информации для ответа на вопрос или для решения проблемы.	Сдать рукопись редактору. Учесть его замечания и внести соответствующие коррективы.	Выработать и обосновать соответствующую позицию. Представить результаты исследования.	Представить результаты и выводы / сделать выводы и заключение.
Оценка	Проверить реакцию слушателей, внести уточнения и дополнения.	Опубликовать, учесть отзывы читателей.	Оценить процесс и результаты исследования.	Оценить точность выводов и возможные предложения /

				оценить выводы и их надёжность
--	--	--	--	--------------------------------

Формирование и развитие ИКТ-компетенций обучающихся обеспечивают становление и развитие учебной (общей и предметной) и общепользовательской ИКТ-компетентности: способности к сотрудничеству и коммуникации, к самостоятельному приобретению, пополнению и интеграции знаний; способности к решению лично и социально значимых проблем и воплощению решений в практику [4].

Таким образом, если учитель не представит ИКТ-компетентность в контексте своего предмета, она останется вне его внимания. Необходимо, чтобы за всеми умениями, составляющими ИКТ-компетентности, он видел систему соответствующих учебных задач, решаемых в рамках и средствами своей учебной дисциплины. Для каждого учителя-предметника формирование ИКТ-компетентности учащихся – это решение конкретных задач, которые он сам выбирает и включает в учебный процесс. Однако не следует забывать, что формирование ИКТ-компетенций школьников происходит и во внеурочное время.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
2. Бурмакина, В.Ф. Большая Семёрка (Б 7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность. Методическое руководство для подготовки к тестированию учителей. [Электронный ресурс] / В.Ф. Бурмакина, М. Зелман, И.Н. Фалина // Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, Москва, 2007. – Режим доступа: URL: <http://ifap.ru/library/book360.pdf>.
3. Скрипова, Н.Е. Стандарты второго поколения: основная образовательная программа начального общего образования – объект стандартизации образовательного пространства [Текст] / Н.Е. Скрипова, Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 1(3). – С. 38.
4. ИКТ-компетентность: о Проекте «Разработка Инструмента оценки ИКТ-компетентности учащихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.icctest.ru>.

УДК 371.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Семиздралова О.А.

Аннотация. В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта является актуальной проблема развития универсальных учебных действий у учащихся. Автор выделяет качества мышления, являющиеся психологическим основанием успешности освоения универсальных учебных действий, подчеркивает значимость развития критического мышления, описывает приемы развития критического мышления, творческого воображения и гибкости мышления.

The problem of development of universal learning activities of students is an urgent in terms of the federal state educational standards. The author considers features of thinking the psychological basis of successful development of universal learning activities, emphasizes the importance of critical thinking and describes methods of development critical thinking, imagination and flexibility of thinking.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, критическое мышление, технологии развития критического мышления, творческое воображение, гибкость мышления.

Universal learning activities, critical thinking, technology of development of critical thinking, imagination, flexibility of thought.

Современная жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не умения, как таковые, а способность пользоваться приобретенным; не объем информации, а умение получать ее и моделировать; не потребление, а созидание и сотрудничество.

Среди требований, предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом к результатам освоения основной образовательной программы, выделены требования к освоению универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечи-

вающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [7]. Когнитивный компонент успеха учащегося начальной школы позволяет с помощью учителя проанализировать прошлый опыт, спрогнозировать будущие успехи, овладеть способами конструктивного мышления и поведения в целом [5].

Одним из условий успешного овладения универсальными учебными действиями является развитие мышления, в частности таких его качеств как критичность и гибкость.

Критическое мышление — система суждений, позволяющая выносить обоснованные оценки, интерпретации и использующаяся для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов, а также позволяющая корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам [6]. Данное понятие оспаривается в рамках области образования из-за многочисленных философских значений, где оно локализовано.

Человек с хорошо развитым критическим мышлением:

- поднимает насущные вопросы и острые проблемы, формулируя их ясно и четко;
- собирает и допускает относящуюся к делу информацию, используя абстрактные идеи, чтобы эффективно их интерпретировать;
- приходит к обоснованным заключениям и решениям, проверяя их по критериям и стандартам;
- думает непредубежденно в пределах альтернативных систем мышления, распознавая и допуская, по необходимости, их предположения, причастность и практическое соответствие;
- эффективно общается с другими при выработке решения.

Критическое мышление, это самонаправляемое, самодисциплинируемое, самооценивающее и самокорректирующее мышление. Это

предполагает соглашение со строгими стандартами, что влечет за собой эффективную коммуникацию и способность решать проблемы и обязательство преодолевать наш природный эгоцентризм и социоцентризм [3].

Технология критического мышления, сориентирована не только на сотрудничество учителя и учащихся, деятельностное участие самого ученика, но и на создание комфортных условий, снимающих психологическое напряжение. Работая по технологии критического мышления, учащийся реализует свои потребности и возможности, учится решать свои проблемы самостоятельно, а также обучается способам оценки своей собственной деятельности.

Основные параметры критического мышления (являющегося составной частью глобального мышления), наполняющие содержанием и определяющие цели образования, это восприятие современного мира, познание мира во взаимодействии всех его сторон и себя в этом мире, открытость личности по отношению к новому, умение видеть альтернативные пути решения проблемы, преодоление стереотипов.

Основными этапами урока с использованием технологии критического мышления являются следующие этапы: вызов, осмысление, рефлексия.

На стадии вызова с помощью различных приемов (индивидуальная / парная / групповая работа, мозговая атака, прогнозирование содержания, проблемные вопросы и т.д.) учащиеся должны актуализировать свои знания и рассказать своими словами о том, что они знают, всему классу. Таким образом, полученные ранее знания выводятся на уровень осознания. Теперь они могут стать базой для усвоения новых знаний, что дает учащимся возможность эффективнее связывать новую информацию с ранее известной и сознательно, критически подходить к пониманию новой информации.

На стадии осмысления, когда обучаемый вступает в контакт с новой информацией или идеями, читая текст, просматривая фильм, прослушивая лекции, он учится отслеживать свое понимание и не игнорировать пробелы, а записывать в виде вопросов то, что не понял, для выяснения в будущем. Каждый высказывается о том, как он догадался о значении слов, какие ориентиры помогли ему в этом, что, наоборот, сбilo его с толку. Такому самоанализу нужно

обязательно учить детей. Дальнейшая отработка и закрепление знаний происходят в других формах работы. В групповой работе должны присутствовать индивидуальный поиск и обмен идеями, причем личный поиск непременно предшествует обмену мнениями.

На стадии рефлексии учащиеся размышляют о связи с тем, что они узнали на уроке, закрепляя новые знания, активно перестраивают свои представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Живой обмен идеями между учащимися дает им возможность познакомиться с разными точками зрения, учит внимательно слушать товарища и аргументировано защищать свое мнение. Стадия рефлексии подразумевает именно творческое применение полученных знаний, навыков, умений. Таким образом, реализуется еще один критерий эффективности инновационного процесса. Мы формируем личность, способную к непрерывному обучению, самообразованию [6].

Технология дает ученику:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Технология дает учителю:

- умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Можно привести ряд приемов развития критического мышления. Первый прием – кла-

стер. Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планеты и ее спутники»)

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной теме.

В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

1. Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.

2. Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.

3. Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Система кластеров позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя полученный кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы. Возможны следующие варианты:

— укрупнение или детализация смысловых блоков (по необходимости),

— выделение нескольких ключевых аспектов, на которых будет сосредоточено внимание.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии, может быть способом мотивации мыслительной деятельности до изучения темы или формой систематизации информации по итогам прохождения материала.

В зависимости от цели учитель организует индивидуальную самостоятельную работу

учащихся или коллективную деятельность в виде общего совместного обсуждения. Предметная область не ограничена, использование кластеров возможно при изучении самых разнообразных тем [2].

Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приемам, формирующим умение работать с вопросами. Технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления. Учащихся необходимо обращать к их собственной интеллектуальной энергии. Мысль остается живой только при условии, что ответы стимулируют дальнейшие вопросы. Только ученики, которые задают вопросы, по-настоящему думают и стремятся к знаниям. Один из простых приемов – таблица «тонких» и «толстых» вопросов – может быть использована на любой из трех стадий урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии – для демонстрации понимания пройденного.

Типы вопросов, стимулирующих развитие критического мышления:

— «перевод» и интерпретация (перевод информации в новые формы и определение взаимосвязи между событиями, фактами, идеями, ценностями);

— память (формальный уровень) – узнавание и вызов полученной информации;

— оценка – субъективно-личностный взгляд на полученную информацию с последующим формированием суждений и мнений;

— синтез – логическое обобщение полученной информации, целостное восприятие причинно-следственных связей;

— анализ – фрагментарное рассмотрение явления, выделение частного в контексте общего;

— применение – использование информации как средства для решения проблем в сюжетном контексте или же вне его.

Прием «инсерт» в дословном переводе с английского означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Прием осуществляется в несколько этапов.

I этап: Предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в ней информацию следующим образом:

Галочкой (v) помечается то, что уже известно учащимся; знаком минус (–) помечается то, что противоречит их представлению; знаком плюс (+) помечается то, что является для них интересным и неожиданным; вопроситель-

ный знак (?) ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

II этап: Читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения.

III этап: Учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу 1.

Таблица 1

Таблица систематизации информации

галочка (v) (то, что уже известно)	знак минус (–) (то, что противоречит представлению)	знак плюс (+) (то, что является интересным и неожиданным)	вопросительный знак (?) (если что-то неясно, возникло желание узнать больше)
...
...

IV этап: Последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Предметная область использования: преимущественно научно-популярные тексты с большим количеством фактов и сведений.

Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала [1].

Этапы инсера соответствуют трем стадиям: вызов, осмысление, рефлексия.

Данный прием требует от ученика не привычного пассивного чтения, а активного и внимательного. Он обязывает не просто читать, а вчитываться в текст, отслеживать собственное понимание в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации. На практике ученики просто пропускают то, что не поняли. И в данном случае маркировочный знак «вопрос» обязывает их быть внимательными и отмечать непонятное. Использование маркировочных знаков позволяет соотносить новую информацию с имеющимися представлениями.

Способом творческой рефлексии является синквейн – «стихотворение», написанное по определенным правилам.

Знакомство с синквейном проводится в следующей последовательности:

1. Объясняются правила написания синквейна.
2. В качестве примера приводятся несколько синквейнов.
3. Задается тема синквейна.

4. Фиксируется время на данный вид работы.

5. Заслушиваются варианты синквейнов (по желанию учеников).

Синквейны полезны ученику в качестве инструмента для синтеза сложной информации. Учителю – в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся. Синквейн – резюмирует информацию, излагает сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах.

Использовать синквейны можно при изучении любого предмета, фактически на каждом уроке, на любом его этапе [2].

Смысл приема «Написание эссе» можно выразить следующими словами: «Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю». Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации. Различают пятиминутное эссе, десятиминутное эссе, а также более продолжительные и трудоемкие сочинения.

После чтения (прослушивания) и общего обсуждения текста учащимся предлагается организовать свои мысли с помощью десятиминутного эссе (по методике свободного письма). Для этого учитель просит в течение 10 минут писать на предложенную тему. Главное правило свободного письма – не останавливаться, не перечитывать, не исправлять. При затруднении можно письменно прокомментировать возник-

шую проблему и постараться писать дальше. Иногда текст свободного эссе предлагается использовать как подготовительный этап работы для более солидного сочинения.

Пятиминутное эссе – это вид письменного задания который обычно применяется в конце занятия, чтобы помочь учащимся подытожить свои знания по изученной теме. Для учителя – это возможность получить обратную связь.

Иногда в житейском обиходе под фантазией и воображением понимают нечто пустое, ненужное, легковесное, не имеющее никакого практического приложения. На деле же, как показала практика, хорошо развитое, смелое, управляемое воображение – это бесценное свойство оригинального нестандартного мышления.

К законам развития творческого воображения можно отнести следующее.

1. Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего личного опыта человека. Действительно, всякое воображение строится из реальных элементов, богаче опыт – богаче воображение. Отсюда следствие: надо помогать ребенку накапливать опыт, образы и знания (эрудицию), если мы хотим, чтобы он был творческим человеком.

2. Можно представить то, что сам не видел, но о чем слышал или читал, то есть можно фантазировать на основе чужого опыта. Например, можно себе представить землетрясение или цунами, хотя этого никогда не видел. Без тренировки это трудно, но можно.

3. Содержание воображаемых предметов или явлений зависит от наших чувств в момент фантазирования. И наоборот, предмет фантазии влияет на наши чувства. Можно так «сфантазировать» свое будущее, что это будет руководством на всю жизнь, а можно нафантазировать ужасов и бояться войти в темную комнату. Чувства, как и мысль, движут творчеством.

Идеально, если сам ребенок захочет и будет развивать свою фантазию и воображение. Как этого добиться?

1. Сформировать мотивацию!
2. Убедить, что фантазировать не стыдно, а очень престижно и полезно лично ребенку.
3. Фантазировать должно быть интересно. Тогда, получая удовольствие, ребенок быстрее овладеет умением фантазировать, а потом уме-

нием воображать, а потом и рационально мыслить.

4. Влюбить детей в себя (аттракция). На этой «волне любви» они больше вам доверяют и охотнее слушаются.

5. Собственным примером.

6. Читать, обсуждать и анализировать хорошую фантастическую литературу: в возрасте 2-6 лет – сказки, фантастические рассказы; в отрочестве (7-14 лет) – приключенческие фантастические романы (Жюль Верна, Беляева, Конан Дойля, Уэллса); в юности и в зрелые годы – добротную научно-фантастическую литературу (Ефремов, Стругацкие, Азимов, Роберт Шекли, Филипп Дик, Лем, Г. Альтов). Научите детей восхищаться хорошей фантазией.

7. Стимулировать фантазию вопросами. Например: «А что произойдет, если у тебя вырастут крылья. Куда бы ты полетел?»

8. Ставить детей в затруднительные ситуации. Например, классическая задача: дети попали на необитаемый остров, как выжить?

9. «Подбрасывать» детям интересные сюжеты и просить их составлять по ним рассказы, сказки, истории.

10. Обучить приемам развития воображения и фантазирования.

Знание приемов фантазирования подводит детей к овладению «взрослыми» приемами разрешения противоречий и решения изобретательских задач. Большинство приемов фантазирования связано с изменением законов или явлений природы. Менять можно все: любой закон живой и неживой природы, любой социальный закон. Закон может действовать наоборот, можно придумывать совершенно новые законы, можно исключать некоторые действующие законы, можно заставить законы действовать или не действовать по своему желанию, временно, периодически или непредсказуемо; можно менять любое существо живой природы: людей (все люди стали честными!), животных, растений.

Примеры приемов фантазирования:

1. Увеличение – уменьшение. Этот самый простой прием, он широко используется в сказках, былинах, в фантастике. Например, Дюймовочка, Мальчик-с-пальчик, Гулливер, лилипуты, Гаргантюа и Пантагрюэль. Увеличивать и уменьшать можно практически все: геометрические размеры, вес, рост, громкость, богатст-

во, расстояния, скорости. Увеличивать можно неограниченно от действительных размеров до бесконечно больших и уменьшать можно от действительных до нулевых, то есть до полного уничтожения.

2. Добавление одного или нескольких фантастических свойств одному человеку или многим людям (как фрагменты или заготовки будущих фантастических произведений). Методика этого вида фантазирования похожа на метод фокальных объектов: а) выбирают несколько произвольных объектов живой и/или неживой природы; б) формулируют их свойства, качества, особенности или черты характера; в) сформулированными свойствами и качествами наделяют человека.

3. Оживший рисунок. Вы получили замечательный дар: все, что вы нарисуете – оживёт! Что бы вы нарисовали? Великих людей? Вымирающих животных? Новых животных и растений?

4. Исключение некоторых качеств человека. Перечислите свойства и качества человека, а потом одно-два свойства исключите и посмотрите, что получилось.

В психологической литературе гибкость рассматривается как свойство продуктивного, творческого мышления, основу которого составляет продуктивное преобразование проблемных ситуаций. В умении ребенка гибко совмещать идеальный и реальный, условный и действительный планы ситуации психологи видят творческий потенциал ребенка. Среди других форм занятий и упражнений, развивающих мышление, следует отметить систему занятий, предложенную В.Н. Келасевым [4]. Автором предлагается целостная система приемов по развитию гибкости мышления.

I. Изменение привычных временных связей.

1. Прием отчленения одного явления от другого в привычном для человека временном ряду (например, представить гром без молнии и т.д. и описать, что это значит — «выстрел»).

2. Прием замены привычного временного порядка на прямо противоположный (обратный, например, гром — молния).

3. Прием редкого сокращения интервалов времени между некоторыми событиями (например, сократить период от рождения до смерти до одного дня и сочинить сюжет этого

дня, описать диалог Аристотеля и Ньютона, человека настоящего и человека будущего).

4. Прием перемещения вдоль всей временной оси существования некоторого предмета (например, телевизор — его роль в настоящем, изменение в будущем, прототипы в прошлом).

II. Изменение привычных пространственных связей

1. Прием замены привычных пространственных связей на необычные (например, автомобиль — на / под — дорога).

2. Прием совмещения различных объектов, обычно разъединенных в пространстве (травинка — авторучка, ягода — картина и пр.).

3. Прием разъединения обычно связанных в пространстве фактов (рыба без воды, магазин без денег).

III. Изменение привычных связей общности.

1. Прием логического вычитания из объектов общностного признака (из объектов «земля» и «мяч» логически вычитается признак «круглость» — плоская земля и что на ней происходит).

2. Прием усиления связей по общности (или действия) между первоначально разнородными объектами. Требуется довести их до взаимопревращения, найти пути сближения: «дождь» и «ракета» падают на землю; разложить воду на кислород и водород – топливо для ракеты.

3. Прием замены привычных отношений на прямо противоположные (например: дым полезнее чистого воздуха).

IV. Изменение привычных связей преобразования действий

1. Прием отчленения действий: лишение объекта возможности производить привычные действия, преобразования (автомобиль, который ничего не перевозит; груз, который ничего не весит; пища, которой не насыщаются).

2. Прием получения некоторого результата без привычного источника действий (дом построен без строителей, концерт без артистов).

3. Прием блокирования «ожидаемого результата в привычной структуре действия» (машина перевозит человека, но он остается на том же месте).

4. Прием изменения привычного направления действия (дым ядовит для человека, человек ядовит для дыма или холод прячется от человека).

5. Усиление некоторого свойства объекта в неограниченное число раз до необычных масштабов (автобус, который перевозит не 50, а 100 000 человек).

6. Прием изменения основного свойства объекта в сторону усиления или ослабления (дом — палатка — шалаш — тент).

7. Прием составления сюжетов на основе заранее подобранных объектов: берется группа связанных предметов, роли раздаются участникам, которые должны разыграть сюжет, чтобы как можно ярче выразить их возможности (самолет, пассажир, стюардесса).

8. Прием формирования новых объектов из уже имеющихся (построить новый синтетический объект).

Существует взаимосвязь между гибкостью ума и способностью судить о вещах объективно. Гибкий ум помогает обнаруживать различные точки зрения на проблемы, следовательно, попытка объективно исследовать ту или иную проблему, найти максимальное количество точек зрения является неплохим упражнением на гибкость для ума.

Таким образом, можно говорить о том, что развитие таких характеристик мышления как критичность и гибкость, развитие творческого воображения ребенка является необходимым психологическим условием успешного освоения универсальных учебных действий.

Литература

1. Галактионова, Т.Г. От самопознания к самореализации: Персонал-технология образовательной деятельности [Текст] / Т.Г. Галактионова – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1999. – 156 с.

2. Заирбек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя [Текст] / С.И. Заирбек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004 – 175 с.

3. Кирилова, Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации [Текст] / Н.Б. Кирилова – Педагогика. – 2005 – № 5 – с. 13-21.

4. Келасьев, В.Н. Некоторые подходы к развитию гибкости мышления [Текст] / В.Н. Келасьев // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990.

5. Ленкова, А.А. Стремление младших школьников к успеху в учебной деятельности как метапредметный результат [Текст] / А.А. Ленкова, Д.Ф. Ильясов, С.А. Сагандыкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации. Научно-теоретический журнал – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6) – С. 91-98.

6. Мерзлякова, Т.Ю. Критическое мышление. Что это? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415219/>.

7. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://standart.edu.ru/>.

УДК 37.032

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС

Трапезникова Е.В.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о значении междисциплинарной интеграции в формировании интеллектуальной культуры учащихся в рамках перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты, определяются важнейшие свойства интеллектуальной культуры как интегративной категории.

The article considers the problems of the role of cross-disciplinary integration in forming the intellectual culture of students in the frames of the transition to The Federal State Educational Standard of the Second Generation, determines the most important characteristic features of the intellectual culture as the integrative category.

Ключевые слова: интеллектуальная культура, междисциплинарная интеграция, стандартизация образования, универсальные учебные действия, системное мышление, диалектическое мышление.

Intellectual culture, cross-disciplinary integration, the standardization of education, universal study skills, the system thinking, the dialectical thinking

Наша страна вступила в период модернизации, но эта модернизация может быть успешной в том случае, если наша экономика будет иметь кадры, способные к инновационной деятельности и внедрению высоких технологий во все отрасли народного хозяйства. В свете этого особое значение приобретает задача формирования интеллектуальной культуры учащихся. Мы рассматриваем интеллектуальную культуру как особый феномен, включающий в себя знания, умения, навыки (компетенции), соответствующие им убеждения, нравственные принципы и практические действия. Таким образом, интеллектуальная культура имеет гностический, аксиолого-этический и праксиологический компоненты.

Стандартизация образования и особенно будущие Стандарты второго поколения для

школы, обсуждение которых идет сейчас, предусматривает повышение уровня и знаний, и убеждений, и нравственности учащихся. Но особый упор предлагается сделать на праксиологический аспект, на реализацию системно-деятельностного подхода, составляющего одну из идей ФГОС общего образования. Преподавание предметов с позиций системно-деятельностного подхода предполагает формирование общего деятельностного базиса как системы универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. В соответствии с ключевыми задачами общего образования в рамках деятельностной парадигмы требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ прямо связаны с основными направлениями личностного развития и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты.

В процессе преподавания учитель должен ориентироваться, помимо предметных, на метапредметные результаты обучения, включающие универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия. Достижение метапредметных результатов возможно при опоре на компетентностный подход. Внедрение компетенций усилит практическую направленность обучения. А успешная реализация праксиологического аспекта в свою очередь будет способствовать лучшему пониманию и укреплению фундаментальных теоретических знаний учащихся.

Важнейшим фактором успешного решения данных задач является междисциплинарная интеграция. Междисциплинарные связи, их планирование, их реализация – одна из важнейших и сложнейших проблем как содержательно-смыслового, так и методического плана в обра-

зовательном процессе. Об этих связях учителя часто говорят, но не всегда правильно понимают их сущность. И в результате в образовательных программах и в рабочих планах учителей упоминание об этих связях на практике часто носит декларативный характер. А между тем без реализации междисциплинарных связей и взаимодействий сформировать научное мировоззрение и гностический компонент интеллектуальной культуры невозможно. Поэтому педагогическим работникам необходимо понимать теоретико-методологическую основу междисциплинарной интеграции, что в определенной степени обеспечит готовность учителя к работе по новым стандартам и к достижению метапредметных результатов.

В организации научно-методической работы средней общеобразовательной школы № 1 Копейского городского округа этой проблеме мы уделяем особое внимание как в рамках научно-педагогических семинаров, так и в процессе каждодневной работы по контролю за качеством учебно-воспитательной деятельности учителя. Мы стремимся добиться понимания учителями того, что основной интенцией междисциплинарного подхода является интеграция. Для современной эпистемологии характерны не только дифференциация наук, но и их сближение и интеграция. При этом интеграция доминирует в этом процессе. Интегративным движениям современной науки должны адекватно соответствовать интегративные процессы в системе образования. Не случайно и наиболее выдающиеся научные открытия, и наиболее интересные методические находки делаются на стыках наук и на уровне междисциплинарного взаимодействия.

Интеграция, как и систематизация, является формой теоретического синтеза, но в отличие от систематизации, являющейся экстенсивной формой теоретического синтеза, при которой не создается новая качественная определенность, а происходит лишь упорядочивание элементов по вертикальным и горизонтальным структурам, интеграция является формой интенсивного теоретического синтеза. В результате интеграции создается новая качественная определенность, обладающая такими свойствами, которыми не обладали интегрируемые компоненты. В пирамиде наших знаний интеграция – это процесс движения мысли от эмпириче-

ских знаний через частнонаучные, затем общенаучные к философско-мировоззренческим знаниям, т. е. идет движение мысли от основания пирамиды к ее вершине (для сравнения, систематизация – это обратный процесс: от вершины пирамиды к ее основанию). Таким образом, междисциплинарная интеграция может в учебном процессе осуществляться на различных уровнях. В качестве примера ее осуществления на частнонаучном уровне мы можем привести овладение учащимися понятиями курса общей биологии, который обобщает знания, полученные учащимися ранее при изучении ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека.

Примером интеграции на общенаучном уровне является вооружение учащихся понятием системности. Любое научное мышление может быть только системным. Системное мышление – это важный элемент общего мировоззрения, но это еще не философско-мировоззренческий уровень. Философско-мировоззренческий уровень мышления учащихся и неотъемлемый признак их интеллектуальной культуры – это формирование онтологического и диалектического подходов к анализу изучаемых явлений. Междисциплинарные связи, таким образом, могут быть реализованы, в основном, на общенаучном и философско-мировоззренческом уровнях. А это требует от учителя понимания общенаучных и философских проблем и выходов в обучении на этот уровень.

В процессе нашей работы мы обнаружили, что наибольшую сложность для учащихся, да и для некоторых учителей, представляет анализ развития мира и отдельных явлений с позиций формальной и диалектической логики. Если формальная логика опирается на закон непротиворечия и оперирует понятиями «или... или», то диалектика, как наиболее глубокое всестороннее учение о развитии, утверждающая одновременно и абсолютность, и относительность истины, оперирует союзами «и... и». Она дает возможность соединять противоположности и высказывать об изучаемых явлениях диаметрально противоположные суждения. Очень важно отметить, что диалектика, делая акцент на релятивность, относительность истины, препятствует абсолютизации каких-либо явлений, ставит барьер абстрактности и метафизичности

мышления. Человек, обладающий интеллектуальной культурой, отличается всесторонностью рассмотрения явлений и пониманием конкретности истины.

С методических позиций междисциплинарная интеграция очень важна тем, что она препятствует софистическому, то есть одностороннему пониманию изучаемых явлений. С описанным выше движением мыслительных процессов от менее обобщенных понятий к более обобщенным понятиям связаны и такие процессы, как конвергентность и дивергентность мышления. Для диалектического мышления характерно сочетание того и другого, но при доминирующей роли дивергентного (альтернативного) мышления.

При формировании диалектического мышления и интеллектуальной культуры в целом очень важно, чтобы и учителя, и учащиеся поняли, что без овладения методологическими принципами невозможно научное познание. Методология – это наиболее обобщенное учение о методах, то есть о принципах и способах познания и преобразования действительности. Не случайно классики европейской философии нового времени сравнивали метод с фонарем, освещающим дорогу путнику. Методологических подходов много: и системный, и деятельностный, и аксиологический, и культурологический, и диалектический, и исторический, и синергетический, и др. Все они могут быть распределены по различным уровням, в зависимости от степени обобщенности. Чем выше уровень обобщенности того или иного метода, тем больший круг явлений можно изучать или исследовать с помощью этого метода. Вообще, надо отметить, что любое родовое понятие (т.е. понятие, отличающееся высокой степенью обобщенности) по отношению к видовому (т.е. отличающемуся меньшей степенью обобщенности) выполняет методологическую функцию.

Говоря о диалектическом понятии «мышление» и раскрыв понятие интеграции и систематизации, необходимо отметить, что с этими понятиями тесно связаны такие процессы мыслительной деятельности, как индукция (восхождение мысли от частного к общему) и дедукция (восхождение мысли от общего к частному, конкретному второго порядка). Старшеклассник уже должен не только оперировать этими процессами, но и стремиться осознать их, хотя

одновременно и осуществлять процесс познания, и осознавать его механизм – задача очень трудная. Но учитель должен это понимать и рационально пользоваться этими мыслительными процессами сам и добиваться этого от учащегося. При этом очень важно отметить, что в процессе научного познания активно задействованы и индуктивное, и дедуктивное мышление. Но есть некоторые особенности. Индукция как мыслительная деятельность, тесно связанная с интеграцией, доминирует в процессе познания на эмпирической стадии. При теоретическом же познании при участии того и другого процесса доминирует дедуктивное мышление. Это необходимо отметить в связи с тем, что процесс стандартизации образования, ориентируясь на выработку компетенций, тем не менее, предусматривает необходимость сохранения принципа фундаментализации знаний.

Рассмотрим теперь, как в образовательном процессе реализуется междисциплинарная интеграция. Самым важным, на наш взгляд, предметом при решении задач планирования и реализации межпредметности является курс обществознания. Этот курс был введен в учебный план школы в 1962 году. За это время он претерпел значительные изменения и далеко не в лучшую сторону. За последние 20 лет в преподавание этого курса были внесены такие изменения, которые сделали доминирующим экономический и правовой материал. Если в первые десятилетия хотя бы в элементарной форме учебная программа предусматривала ознакомление учащихся с метафизической (философской) проблематикой, то теперь ученики не понимают значение слова «философия», а именно философия предусматривает установление глубинных междисциплинарных связей, интеграцию (преодоление коридорного характера учебных дисциплин и синтез знаний в цельное мировоззрение). Если наука расчленяет реальную действительность на конкретные направления, то философия в целом через философскую проблематику конкретных наук объединяет мир. Мировоззрение человека должно характеризоваться целостностью. Мы ориентируем учителей на то, что плюрализм в познавательной деятельности ученика необходим. Но плюрализм должен характеризовать процессуальную сторону познания. Мировоззрение же человека на результативной его стадии должно

характеризоваться монизмом. Через связь обществознания со всеми предметами школьного учебного плана идет процесс формирования интеллектуальной культуры. Кроме гуманитарных предметов (истории, литературы, экономической и политической географии, МХК), преподавание обществознания в нашей школе тесно связано с преподаванием физики, математики, химии, биологии. За счет интеграции многих тем в курсах отечественной и всеобщей истории, обществознания и других гуманитарных предметов в нашей школе выкраиваются часы для ознакомления учащихся с историей философии, с основными философскими направлениями и их содержательно-смысловым наполнением. Изучаются также проблемы макроэкономики. При изучении онтологических проблем и диалектики учитель обществознания подчеркивает их тесную связь с такими научными проблемами, как теория относительности А. Эйнштейна, теория диссипативных структур И. Пригожина, периодическая система химических элементов Д. Менделеева, теория эволюции Ч. Дарвина, теория катаклизмов, а также ряд положений квантовой механики и особенности познания ее явлений.

Важным элементом нашей экспериментальной деятельности является и осуществление постоянной интеграции философии и литературы. Содержание ее заключается в изучении философского контекста создания художественных произведений, философской картины мира соответствующей эпохи; в выявлении связи творчества писателя с учениями философов времени; в исследовании влияния философских учений времени на формирование ведущего творческого метода в литературе. На уроках по литературе XIX века мы говорим о философских исканиях, характерных для всех крупных писателей, особенно для Ф.М. Достоевского. Понимание свободы как нравственной чистоты личности близко у Достоевского и Канта. Мы учим школьников видеть в литературных произведениях русской классики философское начало, даже если оно органически вплетено в художественную ткань. Интеграция литературы и философии позволяет на качественно новом уровне организовать научно-исследовательскую деятельность учащихся, потому что философия – особый способ познания, исследование первопричин и начал всего сущего. Литература

как искусство слова — творческая деятельность, в процессе которой создаются художественные образы, отражающие ту или иную форму действительности и воплощающие эстетическое, гносеологическое, онтологическое, моральное и другое отношение к ней человека. Литература всегда направлена на человека, на его познание – в этом непосредственная близость ее с философией.

В нашей школе осуществляется постоянная интеграция «предметов о человеке» с предметами естественнонаучного цикла, выявляется их сущностное единство, особенно единство исследовательских методов. Мы стремимся донести до учащихся мысль о том, что в естественных науках исследователь имеет дело с различными типами интерпретации, так как факты для проверки его гипотез не «даны», а всегда истолкованы, интерпретированы. Объяснения в естествознании – это попытки обнаружения причин и причинных механизмов. В науках о человеке ученый также пытается найти причины событий, обнаружить мотивы действий (особый тип причин). Содержание данной интеграции заключается также в выявлении влияния открытий в области естественных наук на изменение картины мира, концепции личности той или иной эпохи, на формирование позитивистской, антропоцентрической картины мира.

Подводя итог изложенному, отметим следующее. Школа сейчас переживает период радикальных изменений. На наш взгляд, не все изменения оправданы. Подходя с диалектических позиций, мы должны понимать, что любая инновация, любое внедрение чего-то нового есть в то же время отрицание чего-то того, что было. И надо очень внимательно посмотреть, что надо и что не надо отрицать. Например, после вхождения нашей системы образования в Болонский процесс в нашей педагогической науке широко распространился компетентностный подход. Усиление прагматической направленности даваемых учащимся знаний мы можем только приветствовать, но многими педагогами компетентностный подход стал пониматься как ослабление принципов фундаментальности знаний. Мы считаем такую позицию ошибочной. Фундаментальность знаний является неотъемлемым принципом интеллектуальной культуры человека – человека будущего, способного модернизировать страну. И важ-

нейшим фактором формирования интеллектуальной культуры учащихся может быть, на наш взгляд, междисциплинарная интеграция изучаемого материала. Считаю необходимым высказать эти мысли, поскольку сейчас идет процесс обсуждения стандартов второго поколения для школы. Теоретические, фундаментальные знания и умение их применять для решения конкретных задач практической жизни должны синтезироваться в единое целое. Только так мы можем воспитать человека, способного к творческому преобразованию действительности.

Литература

1. Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в обучении [Текст] / П.Г. Кулагин. – М.: Просвещение. – 2003. – 256 с.
2. Максимова, В.Н. Межпредметные связи

и совершенствование процесса обучения: кн. для учителя [Текст] / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение. – 1984. – 143 с.

3. Скворцов, Л.В. Интеллектуальная культура и историческое знание [Текст] / Л.В. Скворцов // Мир библиографии. – 2001. – № 6. – С. 5-10.

4. Теремов, А.В. Интеграция естественно-научных и гуманитарных учебных предметов в условиях профильного обучения [Текст] / А.В. Теремов // Профильная школа. – 2007. – № 4. – С. 1-9.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст]. – Режим доступа: www.standart.edu.ru.

6. Проект ФГОС: Среднее (полное) общее образование [Текст]. – Режим доступа: www.standart.edu.ru

УДК 159.928.235

ОДАРЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Андреева Н.Ю.

Аннотация. В статье рассматриваются феномен одаренности, признаки способных учащихся, особенности развития одаренности в школе, а также требования и рекомендации учителю, работающему с одаренными детьми.

The article devotes to the phenomenon of giftedness, features of gifted schoolchildren, peculiarities of giftedness development at school; special attention is paid to requirements and recommendations for teachers working with gifted children.

Ключевые слова: одаренность, способности, одаренный ребенок.

Giftedness, abilities, gifted child.

Современный мир, в котором мы живем, становится все более сложным, динамичным и противоречивым. Происходящие глобальные перемены сказываются и на требованиях, предъявляемых обществом к человеку. Ценностью становится высокий интеллект, так как от количества умных, творческих личностей зависит благосостояние и процветание нашего общества, качество жизни в нем. В связи с этим остро встает вопрос о выявлении и развитии высоко одаренных и талантливых детей на всех этапах их обучения. Поэтому развитие интеллектуальных способностей, совершенствование культуры и образа мышления становятся одной из актуальных проблем процесса образования.

История развития исследований и практики обучения одаренных детей в нашей стране прошла ряд этапов, соответствовавших социальным потребностям общества и уровню развития психологической науки. На основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в начале XX столетия были приняты попытки оценить уровни одаренности.

Проблема одаренности в советских исследованиях разрабатывалась как психология способностей. По мнению Б.М. Теплова, под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к

успешности выполнения какой-либо деятельности; понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [5].

Дальнейшее развитие этой проблемы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения [2, 3].

На сегодняшний день большинство педагогов и психологов признаёт, 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 [1].

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме. Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей [4].

Сегодня исследователи выделяют разные виды одаренности (актуальную и потенциальную одаренность, явную и скрытую и т.д.). В зависимости от вида деятельности выделяют следующие виды одаренности:

– в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;

– в познавательной деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

– в художественно-эстетической деятельности — хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;

– в коммуникативной деятельности — лидерскую и аттрактивную одаренность;

– в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Одаренность имеет два принципиально разных основных типа: усваивающая «учебная» (быстрота умственной деятельности) и творческая. Эти два типа имеют отличия: «учебная» одаренность предполагает отсутствие собственного подхода; творческая одаренность – все пропускается через собственное видение мира, но этим детям труднее учиться. Есть редкие люди, совмещающие энциклопедичность знаний и нестандартность мышления. Но в большинстве случаев одаренные люди отчетливо разделяются на «специализации»: «пожиратели знаний» и «создатели нового». В научной психологии этим типам одаренности соответствуют разные обозначения:

– способность к обучению описывается как интеллект;

– творческие способности определяются как креативность.

Можно выделить признаки, отличающие способных учеников.

1. Особенности детей.

– Одаренные дети, как правило, очень активны и всегда чем-либо заняты. Они стремятся работать больше других или занимают себя сами, причем часто делами, которые не относятся непосредственно к уроку.

– Одаренные дети настойчиво преследуют поставленные перед ними цели. Этим они мо-

гут «действовать на нервы» учителю, потому что хотят знать все более подробно и требуют дополнительной информации. Им нужно указать дополнительную литературу.

– Они хотят учиться и добиваться настоящих успехов. Учеба доставляет им удовольствие, и они приобретают знания, не воспринимая занятия как насилие над собой.

– Благодаря многочисленным умениям, они способны лучше других заниматься самостоятельной деятельностью. Особенно часто это выражается в самостоятельной работе с литературой (справочные материалы, работа в библиотеке), проведении экспериментов по физике и химии и др.

– Они умеют критически рассматривать окружающую их действительность и стремятся проникнуть в суть вещей и явлений.

– Они задают множество вопросов и заинтересованы в удовлетворительном ответе на них.

– Урок особенно интересен для них тогда, когда используется исследовательский метод.

– Благодаря частому обращению к средствам информации, они в большинстве случаев умеют быстро выделить наиболее значимые сведения, самостоятельно найти важные источники информации. Больше чем другие они заинтересованы в самостоятельном получении знаний.

– Они лучше (по сравнению со сверстниками) умеют раскрывать отношения между явлением и сущностью, индуктивно и дедуктивно думать, манипулировать логическими операциями, систематизировать, классифицировать и обобщать их.

– Многие из них ставят перед собой задачи, выполнение которых потребует много времени.

2. Признаки, которые могут служить приметой выдающихся способностей, но отнюдь не гарантируют это:

– интерес к умственной деятельности;

– компетентность, не свойственная возрасту;

– поиск причин, объяснений, поводов;

– пыливость ума, стремление открывать и исследовать новое (например, интерес к играм на сообразительность, в более старшем возрасте – интерес к неисследованному вообще);

– разносторонние интересы и потребность в разнообразной информации;

– обдуманное и обширное знание;

– хорошая память;

- богатая фантазия, воображение, изобретательность;
- пристрастие к играм, требующим сконцентрированного внимания и имеющим сложные правила (шахматы);
- умение самостоятельно играть и работать;
- хорошее владение языком;
- обширный словарный запас, не свойственный данному возрасту;
- терпение, проявляемое в учебе и в занятиях своими увлечениями;
- готовность принять участие в дополнительных мероприятиях, активизирующих интерес к учебе (конкурсы, олимпиады, кружки, школьные общества и академии);
- изучение самых разнообразных книг (в том числе атласов, словарей, энциклопедий);
- глубокая заинтересованность в научном подходе к проблеме, в новых достижениях и развитии науки;
- увлеченность, политические и мировоззренческие интересы;
- развитое чувство справедливости;
- собирательство (коллекционирование), проведение экспериментов в домашних условиях, изготовление карточек, регистратур и т.п.;
- выполнение с удовольствием поручений коллектива класса, ведение общественной работы;
- чувство юмора, с детства повышенный интерес к юмористическим рисункам, пристрастие к шуточным и остроумным рисункам, которые они понимают лучше, чем их товарищи;
- в большинстве повышенное чувство ответственности, аккуратное выполнение принятых на себя обязательств;
- большая работоспособность и стремление работать как можно больше (сверхдлинные домашние сочинения, если ученик увлечен литературой, например), преждевременное овладение в ходе домашних занятий материалом, который по программе должен изучаться позднее и т.п.

Одно из главных направлений работы школы – создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей. Работа с талантлив-

ыми, одаренными детьми в школе может быть реализована только в рамках общешкольной программы.

Для создания условий, ориентированных на особые возможности одаренных детей, необходимы адекватное применение методов выявления этих особенностей при разных проявлениях одаренности, прослеживание их изменений в ходе возрастного развития в зависимости от условий воспитания и обучения, помощь одаренным учащимся в решении их проблем. К методам выявления одаренных детей относятся: наблюдение; общение с родителями; работа психолога (тестирование, анкетирование, беседа); олимпиады, конкурсы, соревнования, научно-практические конференции.

В начальной школе в результате психодиагностического исследования и наблюдений учителей выявляется группа школьников, которых можно отнести к категории «одаренные дети». Составляются индивидуальные программы развития. Программы составляются совместно всеми субъектами учебно-воспитательного процесса (учителя, администрация, родители, социальные педагоги и т.д.). При необходимости проводится углубленная психодиагностика отдельных школьников. Развитие познавательной деятельности одаренных школьников осуществляется более эффективно, если есть следующие организационные условия: обучение в разных типах школ на соответствующем уровне, разнообразная внеклассная работа, мобильные вертикальные и горизонтальные группировки, индивидуализированное обучение, ускоренное обучение и обогащенные программы.

В средней школе развитие одаренного ребенка зависит в основном от педагога, его профессионализма и особенностей личности. Значительную роль играют методы обучения одаренных учащихся. Для развития творческих способностей, интеллектуального потенциала наиболее практичными являются проблемные, исследовательские, поисковые, проективные методы. Важнейшее значение имеет вопросно-ответная система при обучении одаренных учащихся. Постановка вопроса – это импульс к нахождению оригинальных решений, необычных комбинаций, к побуждению поисковой активности.

В старшей школе особую значимость приобретает деятельность по профессиональной ориентации школьников, обучению их навыкам эффективного использования времени, целеполагания, созданию временной перспективы будущего.

Учитель является определяющим фактором в системе обучения одаренных детей. Поэтому к учителю, работающему с одаренными детьми, предъявляются повышенные требования: позитивная Я-концепция; знания соответствующих концептуальных моделей, используемых в обучении для разных возрастов одаренных детей; умение осуществлять правильный выбор учебного материала; умение правильно оценивать успехи детей.

Учителю в работе с учащимися необходимо учитывать наиболее важные способности и умения, подлежащие развитию.

1. Познавательные способности и навыки:

- владение большим объемом информации;
- богатый словарный запас;
- перенос усвоенного на новый материал;
- установление причинно-следственных связей;
- обнаружение скрытых зависимостей и связей (тест на мышление);
- умение делать выводы;
- умение интегрировать и синтезировать информацию;
- умение улавливать сложные идеи;
- участие в решении сложных проблем;
- организация информации;
- умение замечать тонкие различия;
- чувствительность к противоречиям;
- использование альтернативных путей поиска информации;
- анализ ситуаций;
- умение оценивать как сам процесс, так и результат;
- умение предвидеть последствия;
- умение рассуждать;
- построение гипотез;
- применение идей на практике;
- способность к преобразованиям;
- критичность в мышлении;
- высокая любознательность.

2. Творческие способности:

- способность рисковать;
- дивергентное мышление;
- гибкость в мышлении и действиях;

- быстрота мышления;
 - способность высказывать оригинальные идеи, изобретать что-то новое;
 - богатое воображение;
 - восприятие неоднозначных вещей;
 - высокие эстетические ценности;
 - развитая интуиция.
3. Особенности эмоциональной сферы:
- реалистическая Я-концепция;
 - уважение к другим;
 - эмпатическое отношение к людям;
 - терпимость к особенностям других людей;
 - склонность к самоанализу;
 - терпимое отношение к критике;
 - готовность делиться вещами и идеями;
 - настойчивость в выполнении задания;
 - независимость в мышлении и поведении;
 - отсутствие нетерпения в ожидании вознаграждения;
 - соревновательность;
 - чувство юмора;
 - чуткость к анализу нравственных проблем;
 - уверенность в своих силах и способностях;
 - внутренняя мотивация.

Существует стереотип: задатки превращаются в способности только в деятельности. Но никакая деятельность сама по себе не развивает способности. Развивает способности только та деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Следовательно, учителю в своей работе с учащимися для успешного развития их способностей необходимо применять формулу моделирования положительных эмоций: «удивление – интерес – радость». Положительные эмоции являются важным условием для развития способностей детей.

Таким образом, развитие одаренности является одним из важных направлений работы школы. Учителю в работе с одаренными детьми необходимо учитывать их особенности и возможности, использовать уже существующий опыт других специалистов, учитывать требования и рекомендации, которые помогут ему в работе, чтобы обеспечить совершенствование способностей одаренных детей.

Литература

1. Власова, И.В. Возможности предметной лаборатории для развития одаренных детей [Текст] / И.В. Власова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. –

Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 2(4). – С. 99–103.

2. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы [Текст] / Н.С. Лейтес. – М.: Просвещение, 1984. – 179 с.

3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

4. Панов, В.И. Одаренность как проблема современного образования [Текст] / В.И. Панов. – Самара, 2007.

5. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2-х т. [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.

УДК 371

РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ОО

Жукова Е.Ю., Масленникова Н.А.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся реализации внеурочной деятельности в кадетских классах общеобразовательных учреждений в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта, а также трехуровневые результаты данной деятельности и возможность их достижения с использованием различных форм.

The article discusses the implementation of extracurricular activities in the cadet class of educational institutions in the implementation of the Federal state educational standards, as well as three-level results of this activities and ways to achieve them using a variety of forms.

Ключевые слова: ФГОС, внеурочная деятельность, результаты внеурочной деятельности.

FSES, after-hour activities, extracurricular activities results, extracurricular activities educational effect.

Одна из самых главных задач, которые стоят сегодня перед всеми общеобразовательными учреждениями Российской Федерации, – подготовка гражданина, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность в соответствии с собственными интересами, а также с учетом интересов и требований окружающих его людей и общества в целом. Немаловажную роль в этом процессе играет внеурочная деятельность школьников, которой в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) уделено особое внимание, определено пространство и время в целостном образовательном процессе.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования основная образовательная программа общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе и через внеурочную деятельность.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС понимается образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, отличных от классно-урочной, и направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования.

Внеурочная деятельность в школе позволяет решить ряд очень важных задач:

- обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
- оптимизировать учебную нагрузку учащихся;
- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Решение данных вопросов особенно актуально в кадетских классах общеобразовательных школ, поскольку именно здесь согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России должна быть сосредоточена сегодня не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося.

Как правило, внеурочная деятельность в кадетских классах общеобразовательных школ организуется по направлениям развития личности. К ним относятся:

- спортивно-оздоровительное;
- духовно-нравственное, социальное;
- общеинтеллектуальное, общекультурное.

Формы организации внеурочной деятельности, как и в целом образовательного процесса, в рамках реализации образовательной программы общего образования определяет образовательное учреждение.

Преимущества в использовании внеурочной деятельности для закрепления и практического использования отдельных аспектов содержания программ учебных предметов, курсов очевидны.

Так, например в МОУ СОШ № 45 г. Челябинска и № 7 г. Южноуральска учащимся кадетских классов доступны следующие виды внеурочной деятельности:

- 1) познавательная деятельность;
- 2) проблемно-ценностное общение;
- 3) художественное творчество;
- 4) спортивно-оздоровительная деятельность;
- 5) туристско-краеведческая деятельность;
- 6) социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность).

В базисном учебном плане данных образовательных учреждений выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность.

Все виды и направления внеурочной деятельности в данных образовательных учреждениях тесно связаны между собой, причем в любом из видов деятельности, учитывая специфику кадетских классов, могут быть реализованы военно-патриотическое направление и проектная деятельность.

Все направления внеурочной деятельности рассматриваются коллективами данных образовательных учреждений как содержательный ориентир при построении соответствующих образовательных программ.

Исходя из задач, форм и содержания внеурочной деятельности, для ее реализации в качестве базовой рассматривается следующая организационная модель.

Внеурочная деятельность осуществляется через:

– учебный план общеобразовательного учреждения, в частности, через часть, формируемую самими участниками образовательного процесса (спекурсы, дополнительные образовательные модули, проводимые в формах, отличных от урочных: история создания и развития кадетских корпусов, основы медицины катастроф, подготовка кадета-спасателя);

– внутришкольную систему дополнительного образования (строевая и огневая подготовка, спортивное ориентирование, рукопашный бой, духовой оркестр, техника барабанного боя, фехтование, шахматы, хореография);

– образовательные программы учреждений дополнительного образования (конноспортивная подготовка, плавание, конькобежный спорт, альпинистская подготовка, туризм, подготовка матроса-спасателя).

В соответствии с базовой моделью, учащимся кадетских классов данных школ в качестве организационной модели внеурочной деятельности предложена модель школы полного дня (режим полу-пансиона), в рамках которой учащиеся кадетских классов находятся в образовательном учреждении в течение дня (с 8.00 до 17.00).

Ключевыми идеями создания такой модели внеурочной деятельности стали:

– создание условий для полноценного пребывания учащегося кадетского класса в школе в течение дня, в том числе и через поляризацию образовательной среды школы и выделение разноакцентированных пространств;

– опора на интеграцию основных и дополнительных образовательных программ;

– содержательное единство учебного, воспитательного, развивающего процессов в рамках воспитательной системы и образовательной программы в кадетских классах;

– создание условий для самовыражения, самореализации и самоорганизации учащихся кадетских классов, с активной поддержкой детских общественных объединений и органов ученического самоуправления;

– построение индивидуальной образовательной траектории и индивидуального графика пребывания учащихся кадетских классов в школе;

– создание здоровьесберегающей среды, включающей рациональную организацию образовательного процесса, оптимизацию двигательной активности, организацию рационального питания, работу по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

При организации внеурочной деятельности в кадетских классах общеобразовательных школ, несомненно, важны результаты и эффекты, полученные в ходе работы с детьми.

Под результатом внеурочной деятельности понимается непосредственное духовно-нравственное приобретение ребенка благодаря его участию в том или ином виде деятельности. К таким результатам в кадетских классах могут

быть отнесены духовно-нравственные приобретения в результате участия учащихся кадетских классов в торжественных парадах, посвященных Дню Победы, Вахтах памяти у Вечного огня, поздравление и чествование ветеранов Великой Отечественной Войны, участие в военнизированных соревнованиях «Зарница – Школа безопасности».

Воспитательный эффект внеурочной деятельности – влияние (последствие) того или иного духовно-нравственного приобретения на процесс развития ребенка, развитие его личности, формирование его социальной компетентности и т.д. В статье «Проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России», опубликованной в № 3(5) данного журнала за 2010 год нами уже обсуждались проблемы непонимания самими педагогами результатов и эффектов внеурочной деятельности. Не вполне понимая результаты и эффекты своей работы, многие учителя не могут внятно предъявить их социуму.

Попытаемся классифицировать результаты внеурочной деятельности учащихся, распределив их по трем уровням.

Первый уровень результатов – приобретение учащимися кадетских классов социальных знаний (об истории создания и развития кадетских корпусов в России и за рубежом, об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе, об основах гуманитарного права и т.д.). Для достижения этого уровня результатов большое значение имеет непосредственное взаимодействие учащегося кадетского класса с педагогами (офицерами-воспитателями, педагогами дополнительного образования, педагогами-тренерами) как носителями позитивного социального знания и опыта. Например, в беседе о выполнении воинского долга и защите Отечества ребенок не только воспринимает информацию от педагога, но и больше доверяет ей, если сам педагог (офицер-воспитатель) многие годы выполнял свой воинский долг в рядах вооруженных сил РФ.

Второй уровень результатов – получение учащимися кадетских классов опыта переживания и положительного отношения к базовым ценностям общества (Отечество, человек, семья, мир, знания, культура, труд, природа).

Для достижения этого уровня результатов главную значимость имеет взаимодействие учащихся кадетских классов друг с другом на уровне класса, школы, кадетского корпуса, т.е. в дружественной, толерантной социальной среде. Именно здесь можно получить первые практические подтверждения приобретенных социальных знаний и навыков.

Третий уровень результатов внеурочной деятельности – получение учащимися кадетских классов опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии в открытом социуме, за пределами толерантной среды кадетского класса или кадетского корпуса, среди людей, которые не обязательно настроены к нему положительно, учащийся кадетского класса – юный гражданин – действительно становится (а не узнает о том, как им стать) гражданином, социальным деятелем, человеком. Именно в опыте самостоятельного общественного действия приобретается то мужество, та готовность к поступку (например, к защите Отечества), без которых невозможно представить существование гражданина и гражданского общества.

Несомненно, для достижения данного уровня результатов для учащихся кадетских классов общеобразовательных школ имеет значение взаимодействие с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде (взаимодействие с представителями силовых структур, МЧС, ветеранами ВОВ, представителями общественных организаций и т.д.)

Достижение трех вышеназванных уровней результатов внеурочной деятельности учащихся кадетских классов увеличивает вероятность появления эффектов воспитания, социализации и адаптации детей. У учащихся кадетских классов могут быть сформированы гражданская, коммуникативная, этическая, социальная компетентности, а также социокультурная идентичность в ее страновом, этническом и гендерном аспектах. Выполнение этих задач полностью соответствует проблемам, поставленным в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, где каждая из базовых ценностей, педагогически определяемая как вопрос, превращается в воспитательную задачу.

Каждому уровню результатов внеурочной деятельности соответствует своя образователь-

ная форма или ряд содержательно и структурно близких форм.

Первый уровень результатов может быть достигнут достаточно простыми формами, второй – более сложными, а третий уровень – самыми сложными формами внеурочной деятельности.

Например, разговаривая с учащимися кадетских классов о необходимости формирования ценностного отношения к воинскому долгу в такой форме, как этическая беседа, можно выйти на уровень знания и понимания кадетами обсуждаемой проблемы. Однако понимая, что основным каналом общения здесь служит канал «педагог (офицер-воспитатель) – дети», в рамках данной формы выход на ценностное отношение учащихся кадетских классов к рассматриваемой проблеме является трудной задачей. Ведь общение детей друг с другом здесь ограничено, а именно в общении со сверстниками ребенок устанавливает и адекватно воспринимает свои собственные ценности.

Для ценностного самоопределения необходимы другие формы. Например, дебаты, тематический диспут. Участвуя в полемике, учащиеся кадетских классов имеют возможность взглянуть на проблему отношения к воинскому долгу разносторонне, обсудить положительные и отрицательные стороны службы в вооруженных силах, сравнить свое отношение к выполнению воинского долга с отношением других учащихся.

Тем не менее, любые дебаты, любая полемика, развернутая в классе, являются игровой формой коммуникации и не ставят ребенка перед необходимостью отвечать за свои поступки и слова. Следовательно, данная форма внеурочной деятельности не нацелена на выход учащихся кадетских классов в самостоятельное общественное действие и защиту своих собственных взглядов на ту или иную проблему.

Такая необходимость продиктована еще одной формой внеурочной деятельности – проблемно-ценностной дискуссией, в которой необходимо участие внешних экспертов. В рамках такой формы участники не только рассуждают о проблеме, но и сталкиваются с жесткой критикой со стороны внешних оппонентов (экспертов), не заинтересованных в искусственной поддержке мнений учащихся. Проблемно-ценностная дискуссия как форма внеуроч-

ной деятельности способна вывести учащихся кадетских классов на тот уровень, когда за словами «Я считаю, что защита Отечества – святая обязанность каждого гражданина Российской Федерации», следуют слова «Я готов служить в армии и защищать свою Родину».

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что практически невозможно достигнуть результата второго или третьего уровня внеурочной деятельности формами, соответствующими первому уровню результатов. И, наоборот, в формах, направленных на результат высшего уровня, достижимы и результаты предшествующих уровней. Необходимо также отметить, что форсирование результатов и форм внеурочной деятельности не обеспечивает повышения качества и эффективности самой внеурочной деятельности.

Понимание этой взаимосвязи результатов и форм внеурочной деятельности должно позволить педагогам, работающим с учащимися кадетских классов:

- разрабатывать образовательные программы внеурочной деятельности для учащихся кадетских классов с четким представлением результатов деятельности;
- подбирать такие формы внеурочной деятельности, которые будут гарантировать достижение результата определенного уровня;
- выстраивать логику перехода от результатов одного уровня к результатам другого, более высокого уровня;
- осуществлять диагностику результативности и эффективности внеурочной деятельности учащихся кадетских классов;
- адекватно оценивать качество программ внеурочной деятельности для учащихся кадетских классов (на основании выбранных форм внеурочной деятельности и достигнутых эффектов и результатов).

В целом, анализируя промежуточные результаты внеурочной деятельности учащихся кадетских классов МОУ СОШ № 45 г. Челябинска и МОУ СОШ № 7 г. Южноуральска, педагоги и той и другой школ обозначили факторы, способствующие достижению запланированных результатов.

1. Все виды внеурочной деятельности, организуемой в рамках ФГОС, предоставляют учащимся кадетских классов возможность уча-

ствия в широком спектре занятий по различным направлениям и по своему желанию.

2. Реализуемые программы ориентированы на воспитательные результаты.

3. При организации внеурочной деятельности для учащихся кадетских классов имеется возможность опираться на имеющийся в образовательных учреждениях положительный опыт социального партнерства и образовательные ресурсы.

4. Внеурочная деятельность позволяет интегрировать воспитательный, социализирующий потенциал на основе взаимосвязи основного и дополнительного образования, а также ресурсов образовательной среды общеобразовательных учреждений.

Литература

1. Агапова, И. Патриотическое воспитание в школе [Текст] / И. Агапова, М. Давыдова. –

М.: Айрис-пресс, 2002 – 224 с.

2. Адаменко, С. Воспитываем патриотов России [Текст] / С. Адаменко // Народное образование – 2005. – № 4. – С. 23.

3. Гасанов, З.Т. Патриотическое воспитание граждан [Текст] / З.Т. Гасанов // Патриотическое воспитание граждан, 2005. – № 6 – С. 59.

4. Ефремова, Г. Патриотическое воспитание школьников [Текст] / Г. Ефремова // Воспитание школьников, 2005. – № 8 – С. 17.

5. Жукова, Е.Ю. Проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России [Текст] / Е. Ю. Жукова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ИЦ «Образование», 2010. – № 3(5). – С. 44.

5. Кобылянский, В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма [Текст] / В.А. Кобылянский // Педагогика, 1998. – № 5. – С. 52.

УДК 37.032

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Хаджиев С.М.

Аннотация. *Раскрыты сущность познавательной деятельности и особенности ее осуществления на старшей ступени школьного образования. Познавательная деятельность как явление и феномен рассмотрена в процессуальном, системном, ценностном и результативном аспектах. Выявлена взаимосвязь познавательной деятельности со структурой процесса обучения и общей структурой деятельности. Определены возрастные особенности учащихся старших классов и показаны пути повышения эффективности осуществления познавательной деятельности в старших классах.*

The author discloses the essence of cognitive activity and features of its implementation in the senior level of school education. Cognitive activity as the fact and the phenomenon is observed in process, system, value aspects. The relationship between cognitive activity, the structure of educational process and the overall structure of activity is identified. The author determines age features of high school students and describes the ways of increasing efficiency of implementation of cognitive activity in high school.

Ключевые слова: *познание, познавательная деятельность, познавательная деятельность как процесс, познавательная деятельность как система, познавательная деятельность как ценность, познавательная деятельность как результат, учащиеся старших классов.*

Cognition, cognitive activity, cognitive activity as process, cognitive activity as system, cognitive activity as value, cognitive activity as result, high school students.

Система формируемых у учащихся старших классов знаний, умений и личностных качеств должна быть «открытой», т.е. обеспечивать им способность к пополнению и трансформации этих знаний и умений, а также продуктивному мышлению. Совершенно очевидно, что успешное решение этой задачи может быть достигнуто за счет направленность образовательного процесса в школе на активизацию по-

знавательной деятельности учащихся старших классов. Поэтому в данной статье мы раскроем сущность познавательной деятельности вообще и специфику ее осуществления учащимися старших классов в частности.

Акцентирование внимания на различных сторонах осуществления познавательной деятельности позволяет рассматривать ее в различных аспектных характеристиках, а именно: «познавательная деятельность как процесс», «познавательная деятельность как система», «познавательная деятельность как ценность» и «познавательная деятельность как результат».

Процессуальный характер познавательной деятельности раскрывает феномен «познание», который определяется в научной литературе как «процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении; усвоение чувственного содержания переживаемого или испытываемого с целью нахождения истины; взаимодействие субъекта и объекта, в результате которого появляется новое знание» [8, с. 476]. По существу, познание представляет собой процесс психического отражения, обеспечивающий приобретение и усвоение человеком знаний. Познание осуществляется посредством таких психических процессов, как ощущение, восприятие, внимание, представление, память, мышление, воображение и речь. В процессе познания являются задействованными такие формы мыслительной деятельности, как предвидение, воображение, интуиция, которые основываются на накопленных знаниях и дают возможность предугадать дальнейшее развитие предметов и явлений окружающей действительности.

В научной литературе существуют различные подходы к определению познавательной деятельности; мы ограничимся лишь теми из них, в которых в качестве субъекта познавательной деятельности рассматривается учащийся. Полагаем, что наилучшим образом содержание термина «познавательная деятельность» раскрыто в учебном пособии В.А. Сла-

стенина. Он, в частности, пишет: «познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений ... (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т. п.)» [9, с. 147].

Процессуальный аспект познавательной деятельности очень точно подмечает В. С. Мухина. При этом она рассматривает познавательную деятельность ребенка как «изменение самого себя». Она акцентирует внимание на следующем: «Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний. Ребенок ориентирует себя на самоизменение – он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений. Самое существенное в процессе познавательной деятельности – это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений» [6, с. 327–328].

Процессуальная сторона в понимании познавательной деятельности учащегося характерна и для Г.С. Абрамовой. Она рассматривает познавательную деятельность учащегося в двух аспектах: как процесс «распредмечивания», т.е. раскрытия учеником в предметах зафиксированных в них общественно выработанных способов действия, и как процесс «опредмечивания», т.е. овладения новыми способами действий, выработки активного отношения к ним, становления в ходе этого самого ученика как субъекта деятельности и как индивидуальности [1, с. 198].

Процессуальный аспект познавательной деятельности П.И. Пидкасистый обнаруживает в том, что школьники не только усваивают конкретные знания и умения, но и овладевают конкретными способами деятельности в отношении усваиваемого содержания. При этом он выделяет следующие компоненты познаватель-

ной деятельности как процесса: выделение школьником познавательной задачи, общей и частных (умение в структуре учебной ситуации выбрать цель, увидеть задачу); подбор, определение и применение адекватных способов действий, ведущих к решению задачи (умение выбрать пути и средства ее решения); выполнение операции контроля (слежения) за тем, решается ли поставленная задача найденными и примененными способами (умение применить усвоенные знания и навыки в процессе практической реализации решения задачи) [7, с. 261].

Итак, процессуальный аспект познавательной деятельности заключается в существовании здесь мыслительных процессов, с помощью которых учащиеся регулируют в ходе обучения практические действия в соответствии с поставленными целями. Будучи осознанными и целенаправленными по своей природе, эти мыслительные процессы выражают активное отношение учащихся к овладению знаниями, умениями и способами действий. Иными словами, познавательная деятельность может рассматриваться как ход мышления, проявляющийся при решении учебной задачи и протекающий в определенной последовательности.

Познавательная деятельность учащегося – это учебное познание, механизмом которого является, в первую очередь, мышление. Сам процесс учебного познания осуществляется с помощью таких операций, как анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация и обобщение. Понятия, суждения и умозаключения составляют основные формы мышления в учебном познании учащихся. Подбор специальных действий и операций, необходимых для решения реальных учебных задач, осуществляется в соответствии с конкретными условиями осуществления познавательной деятельности.

Рассмотрение познавательной деятельности учащихся с позиции системного подхода позволяет выявить ее системный аспект. Познавательная деятельность учащихся состоит из таких основных компонентов, как мотивы, цели, учебные задачи, учебные действия, контроль и оценка. Причем, по убеждению Е.О. Емельяновой, познавательную деятельность нельзя свести ни к одному из указанных компонентов (в том числе и к действию). Полноценная познавательная деятельность, считает она, всегда есть единство и взаимопроникнове-

ние всех этих компонентов, которые могут превращаться друг в друга. В этих превращениях и заключается динамика познавательной деятельности как системы [3, с. 51].

Важнейшим компонентом познавательной деятельности являются мотивы, т.е. побуждения, которыми пользуются учащиеся, включаясь в учебное познание и осуществляя те или иные познавательные действия. В научной литературе вопрос о мотивах познавательной деятельности представлен достаточно обстоятельно. Отметим лишь, что среди многообразия мотивов, имеющих отношение к предмету познавательной деятельности, наиболее значимыми являются познавательные интересы и потребности. Среди них можно выделить следующие: непосредственный интерес к содержанию учебного предмета; интерес к характеру той мыслительной деятельности, которой требует предмет; интерес, основанный на удаче, успехе в изучении предмета, склонностях к его изучению; опосредованный интерес, вызываемый связью предмета с будущей деятельностью; интерес, основанный на положительном влиянии личности учителя.

Регулирование познавательной деятельности учащимися осуществляется на основании поставленных целей. В качестве целей познавательной деятельности следует рассматривать получение и интерпретацию информации об объекте познания, которая находит отражение в знаниях учащихся, освоенных способах деятельности, учебных приемах, опыте учебного познания и т.д. Исследования Г.И. Щукиной показывают, что цели, сложные и далекие от непосредственного опыта учащегося, им не осознаются, а сам учащийся не является их носителем [11].

Решение учебных задач также является неотъемлемым компонентом познавательной деятельности учащихся. Важной характеристикой учебной задачи является овладение учащимися обобщенными способами решения некоторого класса учебных задач, решение которых осуществляется посредством осваиваемых действий и операций.

В качестве еще одной структурной составляющей познавательной деятельности как системы исследователи выделяют действия контроля и оценки. В педагогике и психологии обосновано, что любое действие становится

регулируемым только при наличии соответствующих механизмов контроля и оценки. Причем контроль выполнения действий и операций выступает средством обратной связи в общей структуре познавательной деятельности.

Познавательная деятельность как система имеет вполне определенную структуру и содержание, которые определяют ее специфику. Мы не будем касаться этого аспекта проблемы. Подчеркнем лишь, что он подробно изложен в педагогической литературе.

На существование ценностного аспекта познавательной деятельности учащихся указывают многие авторы. Например, по мнению Г.И. Щукиной, ценностная сторона познавательной деятельности проявляется в осуществляемых ею функциях. В соответствии с этим она выделяет такие функции познавательной деятельности: вооружение учащихся знаниями, умениями, навыками; содействие формированию мировоззрения, нравственных, идейно-политических, эстетических качеств учащихся; развитие их познавательных сил, личностных образований, самостоятельности, познавательного интереса; выявление и реализация потенциальных возможностей учащихся; приобщение к поисковой и творческой деятельности [11].

Некоторые авторы, среди которых И.М. Кантор, обнаруживают ценностный аспект познавательной деятельности в формировании у учащихся ценностных ориентаций. По мнению данного автора, ценностные ориентации в обучении формируются при усвоении конкретных предметов и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других свойствах и качествах личности. В структуре познавательной деятельности ценностные ориентации тесно связаны с познавательными и волевыми ее сторонами [5].

И.А. Зимняя считает, что ценность познавательной деятельности учащихся состоит в том, что она нацелена на освоение глубоких системных знаний, которые являются средствами этой деятельности и затем применяются в разнообразных жизненных ситуациях [4].

Соглашаясь во многом с позицией выше указанных авторов, В.А. Сластенин и И.Ф. Исаев выделяют в ценностях познавательной деятельности три уровня: личностный, групповой и социальный. Личностная ценность познавательной деятельности выступает как соци-

ально-психологическое образование, в котором отражаются цели, мотивы, установки, идеалы и другие мировоззренческие характеристики субъекта познавательной деятельности, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. Групповые ценности они представляют в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих познавательную деятельность учащихся в рамках определенных учебных предметов. Социальная ценность познавательной деятельности, по мнению данных авторов, отражает характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании [9].

Итак, ценностный аспект познавательной деятельности проявляется в том, что, включаясь в процесс учебного познания, учащиеся овладевают социальным опытом, знаниями и умениями, у них формируются взгляды, мировоззрение и убеждения. В результате этого у них изменяются поведение, свойства и качества личности. Иными словами, происходящее в процессе познавательной деятельности развитие существенным образом трансформирует личность учащихся, обеспечивает их социализацию.

Результативный аспект познавательной деятельности проявляется в том, что она фиксирует факт появления психических новообразований в личности учащегося. В наиболее общем плане в качестве основного результата познавательной деятельности учащихся следует считать материализованные цели, предметные действия, операции, способности и возможности личности. Результатом познавательной деятельности является также внутренние новообразования психики и деятельности в мотивационном, смысловом и ценностном планах. Кроме того, само поведение учащегося, проявляющееся в устойчивом интересе, позитивных эмоциях и включенности в учебное познание, также следует считать результатом познавательной деятельности.

В этом плане целесообразно обратиться к Е.О. Емельяновой, которая рассматривая познавательную деятельность как результат, вполне точно подмечает, что «знания, умения, навыки, способы действий выступают как продукты, результаты этой деятельности, создающие условия для последующего осуществления

познавательной деятельности». И далее: «по мере накопления знаний расширяется кругозор учащихся, понимание ими мира, возрастает возможность осуществлять познавательную деятельность со знанием дела, то есть планомерно, целенаправленно и эффективно; ... по мере усвоения учащимися содержания предмета познавательной деятельности улучшается ее результат» [3, с. 70].

Однако следует обратить внимание на следующую деталь, которую важно учитывать при анализе результативного аспекта познавательной деятельности. Речь идет о том, что результаты познавательной деятельности не всегда могут быть ощутимы учащимися. В этом и заключается специфика познавательной деятельности. Эта особенность «неосвязаемости» результатов познавательной деятельности налагает особую ответственность на учителя, осуществляющего вовлечение учащихся в процесс учебного познания. Здесь большое значение имеет роль учащихся в осмыслении своих предметных действий для того, чтобы понять и ощущать проявления промежуточных показателей результатов своей деятельности и видеть их значение в познавательной деятельности более высокого уровня.

Итак, результативный аспект познавательной деятельности учащихся проявляется в формировании внутренних новообразований в психическом и деятельностном планах. Соответствующие результаты могут оцениваться на педагогическом уровне и выступать в форме знаний, умений и способов деятельности, а также обнаруживаться в виде мировоззренческих и поведенческих качеств. Кроме того, результаты познавательной деятельности могут быть представлены опосредованно, иметь «неосязаемый» характер и присутствовать на уровне нравственного и интеллектуального состояния личности.

Таким образом, познавательная деятельность представляет собой целостный процесс, который находится в отношении взаимосвязи со структурой процесса обучения и общей структурой деятельности. Как ведущая форма познания познавательная деятельность представляет собой единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практических действий учащихся. В познавательной деятельности учащихся реализуются знания о

предмете познания: его сущности, целях, задачах, методах, приемах и способах организации. Успешность познавательной деятельности обеспечивается личностными особенностями и соответствующими умениями учащихся.

Целостное представление о познавательной деятельности учащихся обеспечивается ее рассмотрением в четырех аспектах («познавательная деятельность как процесс», «познавательная деятельность как система», «познавательная деятельность как ценность» и «познавательная деятельность как результат»), каждый из которых акцентирует внимание на различных сторонах ее осуществления. В соответствии с этим познавательную деятельность определим как мотивированную деятельность учащихся, направленную на усвоение предметного содержания, овладение общими и специфическими приемами познания и обеспечивающую умственное и нравственное развитие учащихся, формирование их как активных субъектов процесса познания.

Специфика осуществления познавательной деятельности на старшей ступени школьного образования определяется возрастными особенностями учащихся старших классов, а также закономерностями и динамикой их личностного развития. Раскрывая эти особенности, следует сказать о том, что старший школьный возраст рассматривается как самостоятельный период развития личности. Новые условия жизни и деятельности существенно меняют положение старших школьников в обществе: к ним предъявляются практически те же требования, что и к взрослым людям. В этом возрасте у школьников активно развиваются способности, определяется характер, мировоззрение. В значительной мере нивелируются внутренние конфликты, которые были связаны с противоречиями подросткового возраста. Вместе с тем, появляются проблемы, обусловленные серьезными личностными преобразованиями, изменениями в запросах, интересах, устремлениях и кругозоре учащихся старших классов. Совершенно очевидно, что это отражается и на эмоциональной стороне жизни старшеклассника.

Характерным для старшего школьного возраста является систематичность и критичность мышления. Проявляется это, в частности, в том, что старшеклассники требуют доказательства и обоснования утверждений, которые выдвигают

учителя и окружающие. Для них свойственно стремление включиться в спор, увлечение остроумными выражениями, красивыми фразами и оригинальной формой выражения мыслей.

Причиной тому, по утверждению психологов, является совершенствование памяти старших школьников, значительное изменение способов запоминания. Считается, что познавательные способности старшего школьника становятся более избирательными и устойчивыми, а мотивы учения определяются не столько условиями школьной жизни, сколько перспективами их интересов.

Особое значение для старшего школьного возраста приобретают ценностные ориентации. Находясь на пороге самостоятельной жизни, в ситуации осмысления жизненного разнообразия, старшеклассники особо нуждаются в установлении доверительных, искренних отношений, позволяющих воспользоваться транслируемым опытом для построения плана своей дальнейшей жизнедеятельности. Реализуя интенсивное познание окружающего мира, старшеклассники стремятся найти в этом поиске помощников и единомышленников, которым можно довериться и получить от них адекватную оценку. Вместе с тем, отмечают исследователи, старшеклассники еще не обладают завершенной Я-концепцией. Поэтому они характеризуются повышенной настороженностью, тревожностью, особой ранимостью, восприимчивостью к оказываемым влияниям. Все это обуславливает возникновение у них повышенной критичности к кругу возможных межличностных контактов [цит. по 2, с. 11].

Отношения со сверстниками приобретают новые, по сравнению с подростковым возрастом, особенности. Основанием для их возникновения являются:

- 1) интеллектуальные и духовные потребности;
- 2) ориентированность на исповедальный, доверительный характер;
- 3) повышенная избирательность в выборе субъекта доверия.

Особенности личностного развития учащихся старших классов обусловлены их профессиональным самоопределением, как во внутреннем плане, например, в виде мечты, так и в плане реального выбора. Старшеклассник готовится к реализации своей мечты: он плани-

рует продолжить образование в высшем учебном заведении, ставит цель получить определенную профессию, найти место в сфере бизнеса или обслуживания. Другими словами, он готовится занять достойное, по его мнению, место в обществе. Показательными в этом плане являются слова Н.А. Чурилина, который, определяя специфичные черты старшеклассников, подчеркивает: «...для старшеклассников приобретает характер та деятельность, которая способствует формированию общественно-полезных, профессиональных интересов личности. Именно старшеклассники, в силу специфики их учебной и трудовой деятельности, включаются в поиск межнаучных связей, переносят знания из одного предмета в другой и комплексно их применяют» [10, с. 34].

Для учащихся старшего школьного возраста характерно также формирование личностной идентичности, чувство индивидуальной самоидентичности, чувство единства, открытие собственного «Я». В результате формирующим видом деятельности для учащихся данного возраста становится рефлексия и самосознание. Поэтому старшеклассники стремятся узнать что-то новое о себе и о своих способностях.

Существенные изменения происходят в эмоциональной сфере старших школьников. В этом возрасте сохраняется повышенная ранимость, чувствительность, эмоции сменяются от экзальтации к депрессии. Повышается чувствительность к внешней оценке своей внешности и своих способностей; улучшается коммуникативность, самостоятельность, уравновешенность, саморегуляция.

Для старших школьников чрезвычайно значимым продолжает оставаться межличностное общение со сверстниками, при этом оно приобретает более интенсивный и глубинный характер. К этому следует добавить, что у старшеклассников осуществляется перестройка взаимоотношений со взрослыми. Причем на характер таких взаимоотношений влияют образовательный уровень родителей, особенности отношений в семье, стиль отношений с родителями.

Итак, ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте является самоопределение учащегося как практика становления, связанная с конструированием возможных образов буду-

щего, проектированием и планированием в нем своей индивидуальной траектории. Важно отметить, что учение для старшеклассника приобретает большую ценность, чем раньше. Приобретение знаний связывается учащимся с проектированием планов на будущее. Осуществляется активный поиск себя через различные роли, а перспективы соотносятся с собственными возможностями.

Совершенно очевидно, что возрастные особенности, а также закономерности и динамика личностного развития учащихся старших классов оказывают определяющее влияние на характер осуществления познавательной деятельности. В результате проведенного нами анализа реальной практики познавательной деятельности на старшей ступени школьного образования было установлено, что познавательная деятельность обладает существенным потенциалом для формирования и развития личности учащихся старших классов. Учащийся становится активным субъектом познания, если данный процесс осуществляется в условиях личностно-ориентированной системы образования, признающей цели и ценности учащегося, осуществляющего познавательную деятельность. Нами было выявлено, что в целях повышения эффективности познавательной деятельности используемые средства ее осуществления должны непременно соотноситься с представлениями о ведущей деятельности в старшем школьном возрасте, а достигаемые в процессе ее осуществления результаты – с проектированием учащимися старших классов перспектив и планов на будущее.

Важное значение имеет построение конструктивных отношений между субъектами познавательной деятельности, основанные на доверии и взаимном уважении. Это обуславливается свойственным для старшего школьного возраста стремлением найти помощников и единомышленников, которым следует доверять и от которых можно получить адекватную оценку. Используемые способы и приемы решения познавательных задач должны приводить к объективным и обоснованным утверждениям, что опять же согласуется с характерной для старшеклассников систематичностью и критичностью мышления.

Итак, познавательная деятельность является важнейшей составляющей учебной деятель-

ности учащихся старших классов. Успешность ее осуществления обеспечивается личностными особенностями учащихся и соответствующими умениями. Поэтому при организации познавательной деятельности на старшей ступени школьного образования необходимо учитывать возрастные особенности учащихся старших классов, а также закономерности и динамику их личностного развития.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности [Текст] / Г.С. Абрамова // Формирование учебной деятельности школьников; под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1982. – С. 197–201.
2. Аветян, А.М. Особенности ценностно-смысловых центральных старшекласников в полиэтнической образовательной среде [Текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13 / А.М. Аветян. – Ростов-н/Д., 2011. – 23 с.
3. Емельянова, Е.О. Познавательная деятельность учащихся в процессе обучения химии [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е.О. Емельянова. – Липецк, 2005. – 362 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: изд. корпорация ЛОГОС, 2000. – 384 с.
5. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы [Текст] / И.М. Кантор; предисл. М.Н. Скаткина. – М.: Педагогика, 1980. – 157 с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студ. вузов [Текст] / В.С. Мухина. – 12-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 637 с.
7. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
8. Психологический словарь [Текст] / под общ. науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
9. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
10. Чурилин, Н.А. Межпредметные связи как фактор формирования познавательных интересов старшекласников в учебной деятельности (на материале гуманитарных предметов) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ленинград, 1984. – 234 с.
11. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студ. пед. институтов [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Система повышения квалификации работников образования в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования

УДК 378.091.398

НАУЧНО-ПРИКЛАДНОЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ

Баранова Ю.Ю., Ильина А.В.

Аннотация. В статье представлены базовые аспекты организации научно-методического сопровождения введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов в Челябинской области. При этом научно-прикладной проект рассматривается как одна из форм такого сопровождения.

The basic aspects of the methodological and scientific support of federal state educational standards' introduction and realizing in Chelyabinsk region are presented in the article. The applied scientific project is shown as one of this support's forms.

Ключевые слова: ФГОС, научно-методическое сопровождение, научно-прикладной проект, координация деятельности субъектов управления; консалтинговые услуги.

FSES, methodological and scientific support, applied scientific project, coordination of management activity agents, consulting services.

Для современной российской системы образования характерны стремительные изменения, обусловленные политическими и социально-экономическими процессами, происходящими в обществе и на рынке труда. В данных условиях особое внимание уделяется вкладу образования в реализацию социального заказа школе, что обуславливает необходимость внесения существенных изменений в структуру и содержание не только высшего профессионального образования, но и дополнительного профессионального образования [3; с. 5-6].

Одним из необходимых элементов модернизации системы образования в условиях введения новых образовательных стандартов является расширение образовательных услуг, предоставляемых учреждениями дополнительного профессионального образования, связанных, прежде всего, с установлением устойчивого и продуктивного взаимодействия данных организаций с общеобразовательными учреждениями и ориентированных на удовлетворение профессиональных потребностей последних.

Одной из задач государственной политики в сфере образования, отраженной в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, является модернизация системы общего образования, в том числе и через введение в образовательную систему новых образовательных стандартов. Отметим, что с 2009 года Челябинская область работает в режиме апробации и внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В 2010-2011 учебном году в режиме апробации осваивали новые образовательные программы 4666 второклассников и третьеклассников, в режиме функционирования – 3791 первоклассник из 43 муниципалитетов. 374 педагога области на практике реализуют требования основной образовательной программы образовательного учреждения, создавая и транслируя свой передовой педагогический опыт.

В настоящее время в образовательной системе Челябинской области накоплен позитивный опыт управления введением федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования. Одним из примеров такого опыта является деятельность Регионального центра научно-методического сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС общего образования) на территории Челябинской области, который создан в соответствии с приказом Министерства образования и науки Челябинской области как структурное подразделение Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Основной целью деятельности центра является обеспечение эффективного управления процессами введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в образовательных учреждениях региона.

Исходя из этого в полномочия центра входит определение общей стратегии научно-методического обеспечения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на территории региона, что обеспечивает, прежде всего, комплексное, проблемно-ориентированное управление процессами введения новых образовательных стандартов. Решение проблем организационного обеспечения перехода на новые стандарты образования осуществляется по следующим направлениям:

- координация методической деятельности муниципальных органов управления образованием, методических служб, образовательных учреждений по вопросам введения ФГОС общего образования;

- проведение совещаний со специалистами управлений образования, представителями муниципальных методических служб и образовательных учреждений по проблемным аспектам введения ФГОС общего образования;

- изучение запросов работников образования о проведении тематических мероприятий научно-методического характера и своевременное реагирование на них;

- проведение на сайте тематических онлайн-консультаций для работников образования, родителей, общественных организаций Челябинской области по вопросам введения образовательных стандартов;

- осуществление оперативной информационной поддержки руководителей образовательных учреждений, педагогов, родителей Челябинской области по вопросам введения ФГОС общего образования с помощью сайтов Министерства образования и науки Челябинской области и института.

Содержательное обеспечение введения образовательных стандартов осуществляется по таким линиям, как:

- разработка содержания инновационных программ повышения квалификации в аспекте новых требований ФГОС общего образования;

- содержательно-технологическое наполнение образовательных программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;

- повышение квалификации по модульно-накопительной системе для различных категорий работников общего образования Челябинской области по программам (направлениям) дополнительного профессионального образования в аспекте реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

- обучение тьюторов с правом проведения от имени учреждения дополнительного образования модульных курсов для различных категорий работников образования по актуальным аспектам федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и организация их работы;

- проведение экспертизы материалов, подготовленных органами управления образованием и образовательными учреждениями по вопросам введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

- организация работы по формированию регионального банка передового педагогического опыта;

- разработка методических рекомендаций для различных категорий работников образования региона по вопросам введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Особое значение в содержательном обеспечении введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования имеет реализация институтом совместно с образовательными учреждениями научно-

прикладных проектов, отражающих проблематику и специфику новых стандартов образования. В этом случае научно-прикладной проект выступает в качестве одной из форм сотрудничества учреждения дополнительного профессионального образования и школы и представляет собой пример эффективного взаимодействия научных кадров и педагогов-практиков при решении сложных проблем реализации новых образовательных стандартов.

В настоящее время педагогическое проектирование приобретает широкое распространение [1, 2, 4, 8, 9, 10], так как дает возможность повышения эффективности образовательного процесса. Разделяя точку зрения В.С. Безруковой, мы рассматриваем педагогическое проектирование как «... предварительную разработку основных деталей предполагаемой деятельности...» [2; с. 95-96]. Фактически, педагогическое проектирование направлено на мысленное построение предполагаемой деятельности участников образовательного процесса по реализации задач, поставленных в научно-прикладном проекте.

Проведенный нами анализ научных исследований по проблемам системного управления образованием [5, 6, 7] позволил выделить основания, в соответствии с которыми может быть организована деятельность участников научно-прикладных проектов. К таким основаниям могут быть отнесены:

– общее согласие в том, что в практику деятельности образовательных учреждений региона при введении и реализации новых образовательных стандартов необходимо внедрять новейшие разработки в области научно-методического (методического) сопровождения данных процессов, способствующие достижению целей и реализации государственной политики в области общего образования;

– общее понимание необходимости взаимного содействия друг другу по вопросам научно-методического сопровождения введения и реализации новых стандартов образования;

– взаимная готовность к компромиссам, направленная на поиск наилучших вариантов удовлетворения профессиональных потребностей;

– способности считаться с фактами, проявляющимися во взаимодействии участников научно-прикладных проектов.

Исходя из этого работа над научно-прикладными проектами была организована таким образом, чтобы участники этого процесса смогли не только увидеть новые образовательные результаты, но и наметить пути их достижения, проанализировать существующую педагогическую практику, выявить затруднения и определить пути совершенствования своей профессиональной компетентности. В процессе осуществления проектировочной деятельности нами разработана технология организации взаимодействия учреждения дополнительного профессионального образования и общеобразовательного учреждения по реализации научно-прикладных проектов, которая состоит из трех этапов:

- аналитического,
- организационного,
- результативного.

Рассмотрим содержательные аспекты данных этапов.

Аналитический этап рассматриваемого организационного процесса связан с изучением запроса общеобразовательных учреждений региона к учреждению дополнительного профессионального образования по проблемам введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. На основе полученной информации формируется перечень тем научно-прикладных проектов, в которых особое значение отводится раскрытию инновационных особенностей федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Отметим, что проблематика научно-прикладных проектов носит практико-ориентированный характер.

Организационный этап связан с разработкой концептуальных положений научно-прикладных проектов и организацией деятельности базовых площадок по реализации данных положений.

Отметим, что в настоящее время в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования реализуются 45 совместных научно-прикладных проектов по различным направлениям педагогического исследования проблем введения и реализации новых образовательных стандартов. При этом особое внимание обратим на специфику данных проектов, которые:

– связаны с разработкой региональных моделей основной общеобразовательной программы дошкольного образования и воспитания ребенка, системы информационно-аналитического обеспечения управления образовательным процессом на основе федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

– направлены не только на разработку содержательных компонентов основной образовательной программы школы – как на ступени начального общего образования, так и основного общего образования, но и на разработку различных моделей управления реализацией различных аспектов данных программ;

– разрабатывают вопросы обеспечения преемственности при реализации образовательных стандартов разных ступеней обучения;

– акцентируют внимание на общих методологических подходах к реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Анализ затруднений, возникших у руководящих и педагогических работников при введении и реализации новых образовательных стандартов, позволил определить образовательные учреждения, которые могли бы служить базовыми площадками реализации научно-прикладных проектов.

В целом на данном этапе образовательные учреждения осуществляют проектную деятельность согласно утвержденным техническим заданиям, получают консалтинговые услуги.

Результативный этап отражает такие аспекты деятельности образовательного учреждения, как анализ, систематизация и обработка полученных в ходе выполнения научно-прикладного проекта результатов с необходимой корректировкой рабочих гипотез. Необходимым элементом данного этапа является представление результатов широкому кругу участников образовательного процесса региона.

Особое значение в этом процессе отводится участию специалистов образовательных учреждений, осуществляющих реализацию проектов, в научно-практических конференциях, среди которых можно выделить следующие:

– «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров»;

– «Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования»;

– «Актуальные проблемы модернизации начального образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» и др.

Помимо разрешения противоречий, возникающих при введении и реализации ФГОС общего образования, опыт проектирования, накопленный участниками научно-прикладных проектов, отражается в региональном банке передового педагогического опыта, включающего методические рекомендации по актуальным вопросам введения и реализации новых образовательных стандартов для различных категорий работников образования Челябинской области.

Таким образом, реализация научно-прикладных проектов, построенных на основе сотрудничества специалистов учреждения дополнительного профессионального образования и специалистов общеобразовательных учреждений региона не только обогащает практику управления введением и реализацией новых образовательных стандартов, но и дает возможность дессиминации передового опыта как на уровне региона, так и на федеральном уровне. В этом случае учреждение дополнительного профессионального образования осуществляет координирующую и консалтинговую деятельность, что позволяет сделать процесс введения и реализации новых стандартов образования эффективным.

Литература

1. Безрукова, В.С. Интеграция содержания образования [Текст] / В.С. Безрукова. – М.: Педагогика, 1993. – 162 с.

2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

3. Занина, Л.В. Методология дополнительного профессионального образования в постиндустриальном обществе [Текст] / Л.В. Занина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 5–11.

4. Ильинов, И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине [Текст] : моногра-

фия / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М.: Логос, 1994. – 208 с.

5. Ильясов, Д.Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников [Текст] / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 2(7). – С. 5–12.

6. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. спец-тей и руководит. образоват. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 344 с.

7. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие / Т.И.

Шамова, Т.И. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2007. – 382 с.

8. Яворук, О.А. Теория и практика интегративных курсов в системе школьного естественнонаучного образования [Текст] : монография / О.А. Яворук. – Челябинск: изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 185 с.

9. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологический аспект [Текст] / Н.О. Яковлева. – М.: Просвещение, 2002. – 194 с.

10. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование [Текст] : учебно-практическое пособие / Н.О. Яковлева. – Челябинск: изд-во ЧГПУ «Факел», 2001. – 123 с.

УДК 371.12

КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ВВЕДЕНИЕМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО

Корнилова Л.В.

Аннотация. В статье рассматриваются основные требования к профессиональной компетентности учителя начальных классов, факторы и условия, влияющие на развитие профессиональной компетентности учителя.

In article the basic requirements to professional competence of the teacher of initial classes, factors and the conditions influencing development of professional competence of the teacher are considered.

Ключевые слова: образовательные стандарты, профессиональная компетентность, компетенция, педагог начальной школы, условия, факторы

Educational standards, professional competence, the competence, the teacher of an elementary school, a condition, factors.

Понятие «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» активно входят в научный и обыденный оборот, характеризуя соответствующий уровень профессиональной квалификации специалиста. Присоединение России к Болонскому процессу связано с формированием единого европейского образовательного пространства, повышением качества подготовки специалистов. Компетентность выступает как идея, как эталон качественной подготовки специалиста. Ядром компетентности является ориентация специалиста в профессиональных ценностях.

В условиях усложнения задач, стоящих перед школой, повышаются требования к учителю, его профессионализму и личностным качествам. В последнее время общепринятой характеристикой профессиональной деятельности учителя становится профессиональная компетентность – характеристика, отражающая не только профессиональные знания, но и умения опираться на них в своей профессиональной деятельности, отношение учителя к учащимся и личностные качества. В период реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования

особое внимание уделяется совершенствованию профессиональной компетентности учителя начальных классов.

Понятие профессиональной компетентности учителя формулируется в справочной литературе следующим образом: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [3, 8].

Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность, как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, способы мышления, понимание ответственности за свои действия [5].

А.К. Маркова рассматривает проблему профессиональной компетентности через определение её характеристик: компетентность не сводится к образованности человека; компетентность представляет собой сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно; основой суждения о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности [4].

Профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, поэтому мы рассматриваем профессиональную компетентность педагога как субъектное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований.

Таким образом, под педагогической компетентностью учителя можно понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [1].

Компетентность учителя определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний и умений, профессиональных позиций и личностных качеств, самореализации педагогической деятельности. Следует от-

метить, что в большинстве источников, раскрывающих сущность профессиональной компетентности, прослеживается ориентир на современные подходы гуманистической педагогики при определении и формировании профессиональной культуры педагога, отмечается, что гуманистическая мотивация должна преобладать в структуре личности учителя над предметной.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя – это сложное индивидуально-психическое образование на основе социального опыта, теоретических знаний, практических умений и личностных качеств, это способность выполнять социально-педагогические функции, направленные на раскрытие внутренних возможностей к самореализации, самосовершенствованию в соответствии с принятыми в социуме нормами, стандартами, требованиями. Педагогический процесс и профессионально-педагогическая компетентность взаимосвязаны и действуют друг на друга. Структурные компоненты педагогической компетентности должны совпадать с компонентами педагогической деятельности, вследствие чего модель профессионально-педагогической компетентности выступает как единство его теоретической и практической готовности. Профессионально-педагогическая компетентность включает не только набор знаний и умений, которые являются ядром компетентности, но и некий сплав их с профессиональным опытом, функциями педагога и обязательно значимыми личностными качествами, ценностными ориентирами педагога, т.е. компетентность шире знаний, умений и навыков и не является их суммой [7].

Необходимо отметить, что в глоссарии стандартов второго поколения даются определения понятий, отражающих компетентностный подход [2]. Приведём основные из них: так, компетентность, определяется как умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Различают общекультурную, социально-трудовую, информационную, коммуникативную компетентность в сфере личностного самоопределения и др., а также компетентность образовательную, которая определяется как способность активно использовать знания, умения, навыки, личност-

ные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях. В зависимости от содержания образования (учебных предметов и образовательных областей) различают ключевые – метапредметные, общепредметные и предметные компетенции. А компетенция определяется как: 1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов; 2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт. Следовательно, компетенция – это то, на что претендуют, или то, что назначается как должное быть достигнутым (некий образец).

Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования определяют основные компетентности учителя начальных классов, обусловленные Требованиями к реализации основной образовательной программы начального общего образования [6, 8].

Компетентности учителя начальной школы, обусловленные Требованиями к структуре основных образовательных программ:

- осуществлять личностно-деятельностный подход к организации обучения;
- выстраивать индивидуальные траектории развития ученика на основе планируемых результатов освоения образовательных программ (далее – ПРООП);
- разрабатывать и эффективно применять образовательные технологии, позволяющие достигать ПРООП.

Компетентности учителя начальной школы, обусловленные Требованиями к результатам освоения основных образовательных программ должны:

- иметь соответствующие концепции ФГОС, представление о планируемых результатах освоения основных образовательных программ, уметь осуществлять их декомпозицию в соответствии с технологией достижения промежуточных результатов;

— иметь современные представления об ученике как о субъекте образовательной деятельности и уметь проектировать соответствующую модель его деятельности в зависимости от возрастных особенностей и специфики учебного предмета;

— иметь научно обоснованные знания и умения, позволяющие проектировать социальный портрет ученика (ценности, мотивационные, операционные, коммуникативные, когнитивные ресурсы), и осуществлять соответствующую диагностику сформированности социально востребованных качеств личности.

Компетентности учителя начальной школы, обусловленные Требованиями к условиям реализации основных образовательных программ:

— эффективно использовать имеющиеся в школе условия и ресурсы, собственный методический потенциал для реализации задач нового содержания образования, а именно:

— достижение планируемых результатов освоения образовательных программ;

— реализации программ воспитания и социализации учащихся;

— эффективного использования здоровьесберегающих технологий в условия реализации ФГОС;

— индивидуальной оценки образовательных достижений и затруднений каждого обучающегося, диагностики сформированности универсальных учебных действий;

— собственного профессионально-личного развития и саморазвития;

— эффективно применять свои умения в процессе модернизации инфраструктуры учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения.

Педагог, реализующий основную образовательную программу начального общего образования, должен:

— в общеобразовательной подготовке

а) знать основы современных концепций природы, общества и техносферы;

б) иметь навыки продвинутого пользователя информационными и коммуникативными технологиями;

— в профессиональной подготовке:

а) обладать ключевыми профессиональными компетентностями, такими, как профессиональная коммуникация, умение решать профессиональные проблемы, информационная компетентность;

б) знать:

— философию образования, философские и культурологические концепции, лежащие в основе образовательных парадигм;

— возрастную и педагогическую психологию, основы психологии девиантного поведения, историю педагогики, педагогику, современное состояние и тенденции развития систем образования в России и за рубежом, основные направления региональной образовательной политики;

— способы оценки показателей интеллектуального, нравственного и волевого развития ребенка;

— методы оценки степени социальной напряженности в отношениях ребенка с окружающей средой;

— показатели формирования гражданской зрелости человека;

— принципы организации образовательной среды, в том числе воспитательной и информационно-образовательной;

— сущность современных педагогических технологий и методик, таких, как развивающее, проблемное, дифференцированное обучение, метод проектов, модульная педагогическая технология, здоровьесберегающие технологии, технология портфолио, а также педагогических технологий и методик, признанных приоритетными для системы образования субъекта Российской Федерации на среднесрочную перспективу (5-7 лет);

— правовые нормы отношений участников образовательного процесса;

в) уметь:

— оценивать текущее состояние, ресурс и потенциал развития обучающегося и предлагать научно обоснованные методы повышения их эффективности; учитывать индивидуальные особенности обучающихся в образовательном процессе;

— выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям, в том

числе обеспечивающим интенсивность и индивидуализацию образовательного процесса;

— применять дидактические методы и приемы организации самостоятельной работы обучающихся в информационно-образовательной среде;

— организовывать взаимодействие с детьми и подростками, совместную и индивидуальную деятельность детей;

— реализовывать в своей деятельности функции управления, такие, как разработка модулей образовательных программ, в том числе реализуемых во внеурочной деятельности, а также формирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;

— использовать данные профессионального мониторинга (психологического, социального, медицинского) для планирования и реализации педагогической деятельности;

— использовать современные способы оценочной деятельности, корректно применять разнообразные оценочные шкалы и процедуры, формировать оценочную самостоятельность обучающихся;

— использовать для обеспечения образовательного процесса современные ресурсы на различных видах носителей информации;

— осуществлять профессиональную рефлексию;

— вести документацию;

г) владеть:

— конкретными методиками психолого-педагогической диагностики;

— средствами оценки и формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении;

— современными технологиями проектирования образовательной среды, в том числе способами сопровождения, поддержки, компенсации, создания образовательных и тренинговых программ, проектов деловых и интерактивных игр, активных приемов обучения;

— методами организации сбора (индивидуальной, групповой, массовой) профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации;

— в предметной подготовке:

а) узнать:

— содержание отраслей научного знания, которые положены в основу преподаваемых предметов, и области их применения в различных сферах человеческой деятельности;

— частные методики, позволяющие реализовать содержание начального общего образования;

— состав и особенности учебно-методических комплексов и дидактических материалов, в том числе на электронных носителях;

б) уметь:

— использовать частные методики;

— анализировать программы, учебно-методические комплексы и отдельные дидактические материалы;

— разрабатывать программы внеурочной деятельности;

— разрабатывать дидактические материалы.

Надо отметить, что формирование профессиональной компетентности учителя связано с наличием определенных факторов и условий. Все факторы и условия можно разделить на несколько групп: социальную, педагогическую и психолого-педагогическую группы. Факторы являются движущими силами, выступающими в форме потребностей, причин.

К социальным факторам относятся:

— потребности общества в компетентном специалисте, обеспечивающем функционирование системы;

— заказ социокультурной сферы на общительного, компетентного организатора-профессионала;

— целевые установки на тип профессионала;

— системный подход к подготовке специалиста.

Реализация социального заказа проводится с опорой на педагогические факторы и условия, где одним из основных является формирование установки на овладение профессиональными компетенциями.

Известно, что процесс подготовки и переподготовки специалиста носит двусторонний характер, основывается на взаимодействии обучающихся и обучающихся, т.е. носит психолого-педагогический характер. Поэтому следует вести речь о психолого-педагогических фак-

торах и условиях подготовки компетентного специалиста. К ним относятся:

- взаимодействие участников педагогического процесса;
- наличие у учителя установки на профессиональную подготовку;
- ценностные ориентации на овладение профессиональными базовыми компетенциями;
- наличие позитивного настроения на профессиональную подготовку;
- организация профессиональной деятельности на основе нравственных норм;
- умение рефлексировать в процессе обучения и профессиональной деятельности.

Интенсивное развитие начального образования, разнообразие альтернативных программ, кардинальное изменение процессуальной стороны обучения выдвигает на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе.

Литература

1. Кондаков, А.М. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения [Текст] / А.М. Кондаков // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 3.
2. Мисаренко, Г. На пути к стандартам нового поколения [Текст] / Г. Мисаренко // Сельская школа. – 2008. – № 6. – С. 7.
3. Герасимова, А.В. Глоссарий ФГОС начального общего образования [Текст] / А.В. Герасимова // Управление начальной школой. – 2011. – № 1. – С. 10.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: изд. центр «Академия», 2000. – С. 62.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 308 с.
6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен, пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт в начальном общем образовании [Электронный ресурс] // <http://standart.edu.ru>.
8. Гуров, В. Инновационная деятельность педагога / В. Гуров // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 2. – С. 9.
9. Скрипова, Н.Е. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях ФГОС [Текст] / Н.Е. Скрипова, Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 107-115.

УДК 373.31

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ В ДЕЙСТВИЕ ФГОС НОО

Чипышева Л.Н.

Аннотация. В статье дается характеристика новых образовательных результатов, которые определяют необходимость внесения изменений в деятельность учителя. Предлагается структурная модель процесса совершенствования профессиональной компетентности учителя в условиях введения в действие ФГОС.

In article the characteristic of new educational results defining necessity of modification of activity of the teacher is given. The structural model of improvement of professional competence of the teacher in the conditions of FSES introduction is offered.

Ключевые слова: новые образовательные результаты, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, профессиональная компетентность педагога.

New educational results, universal educational actions, the system-activity approach, professional competence of the teacher.

Современный человек живет в условиях постоянного обновления знаний, получая ежедневно большой объем информации. Телевидение, интернет, печатная продукция, предлагая огромный объем информации, требуют новых способов ее освоения. Уже в начальной школе ученик учится искать, фиксировать, понимать, преобразовывать, применять, представлять, оценивать достоверность получаемой информации. В процессе работы с различной информацией учащиеся осознают необходимость учиться в течение всей жизни, потому что именно потребность в постоянном саморазвитии может обеспечить успешную социализацию в информационном обществе.

«В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

– воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задач построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога

культур и уважения многонационального, поликультурного состава российского общества;

– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающего на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [8, с. 6].

Мы видим, что Стандарт нормативно закрепит необходимость целенаправленного формирования универсальных учебных действий, в широком смысле – умение учиться. Это не случайно, освоение умения учиться особенно актуально для младшего школьника, учебная деятельность для которого является ведущей. В связи с этим учитель начальных классов, начинающий реализовывать Стандарт, должен внести значительные изменения в свою деятельность. Проанализируем новое понимание образовательных результатов.

«К основным результатам начального общего образования стандарт относит:

– формирование универсальных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования;

– формирование умения учиться – способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

– индивидуальный прогресс в основных сферах развития личности – мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции» [4, с. 6-7].

Новый подход к пониманию образовательных результатов определяет необходимость отказа от привычной знаниевой парадигмы образования. Рассказ о новых знаниях, показ новых предметных действий (которые должны превратиться в умения и навыки), упражнение, опрос и выставление учителем отметок не может обеспечить формирование универсальных учебных действий и, как правило, не пробуждает потребность в самообразовании, сковывает

инициативу и стремление детей к познанию нового, анализу получаемой информации.

Мы уже отмечали, что достижение нового образовательного результата возможно при реализации системно-деятельностного подхода, который положен в основу Стандарта. Анализ методических материалов федерального уровня, сопровождающих процесс введения Стандарта, позволяет выявить особенности системно-деятельностного подхода [2, 4, 5, 6, 9]. Итак, системно-деятельностный подход определяет необходимость представления нового материала через развертывание последовательности учебных задач, моделирования изучаемых процессов, использования различных источников информации, в том числе информационного пространства сети Интернет, предполагает организацию учебного сотрудничества различных уровней (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа).

Построение урока в логике системно-деятельностного подхода значительно отличается от классического представления о типологии и структуре урока. Сравним классификацию уроков, предложенную Б.П. Есиповым, и классификацию уроков развивающего обучения, описанную Ю.А. Конаржевским.

Классификация уроков по ведущей дидактической цели и месту урока в системе уроков и других форм организации обучения включает следующие типы:

- комбинированный урок;
- урок по ознакомлению учащихся с новым материалом;
- урок закрепления и повторения знаний;
- урок общения и систематизации изученного;
- урок выработки и закрепления умений и навыков;
- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ [7].

Классификация уроков развивающего обучения, на первый взгляд, вполне соотносима с первой классификацией, так как учитывает цель и место урока в системе уроков и других форм организации обучения:

- урок постановки учебной задачи;
- урок решения учебной задачи;
- урок моделирования и преобразования модели;

– урок решения частных задач с применением открытого способа;

- урок контроля и оценки [3].

Если мы рассмотрим данные классификации с точки зрения образовательных результатов, несопоставимость типов уроков станет очевидной. В основу первой классификации положены знания, умения и навыки, во второй – процесс освоения обобщенных способов действий и компетенций. Очевидно, что урок по ознакомлению учащихся с новым материалом предполагает, что материал сообщается учителем, способы действия показываются и должны быть повторены учениками. Урок постановки учебной задачи предполагает создание условий, в которых ученики не смогут использовать уже известный им способ действия, а будут самостоятельно определять необходимость поиска нового обобщенного способа действия, который затем смогут применить при решении целого класса задач. В центре урока этого типа оказывается ситуация «разрыва» между знанием и незнанием. Очевидно, что предметные результаты могут быть достигнуты и в первом и во втором случае, но достижение личностных и метапредметных результатов в первом случае происходит стихийно и далеко не у всех учащихся. Можно сопоставить и уроки проверки знаний и разбора проверочных работ с уроком контроля и оценки. На уроках проверки учащиеся выполняют контрольную работу, принимают оценки учителя, выполняют работу над ошибками под его руководством. Урок контроля и оценки предполагает, что ученики будут включены в контрольно-оценочную деятельность – они осуществляют самопроверку и/или самооценку, определяют причины своего успеха, намечают пути преодоления затруднений, сравнивают полученные результаты с теми, которые они получили ранее при выполнении похожей работы, определяют динамику своих учебных достижений. Второй подход более эффективен, так как способность конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, своевременно корректировать свои действия и решать проблемы более необходимо в жизни, чем зависимость от чужих оценок, которые могут носить и субъективный характер.

Подведем итог: в знаниевой парадигме учитель – центральная фигура урока, опирающаяся в основном на индивидуально-

автономные формы активности каждого ученика, которые он авторитарно направляет; в деятельностной парадигме учитель – организатор учебной, коллективно-распределенной деятельности учеников, равноправный участник диалога; позиция учителя в образовательном процессе существенно изменяется, обеспечивая достижение результатов нового уровня.

Однако учитель, длительное время проработавший в условиях знаниевой парадигмы, не всегда принимает преимущества деятельностного подхода. Часто можно услышать мнение, что акцентирование внимания на личностных и метапредметных результатах может привести к тому, что предметные результаты не будут достигнуты. Такие опасения беспочвенны.

Рассмотрим конкретный пример, на уроке осваивается один из сложнейших предметных способов действия, обеспечивающий формирование навыка письма, – звуковой анализ. Сопоставим задания, предлагаемые в рамках традиционного и системно-деятельностного подходов.

Традиционный подход.

Составьте звуковую схему слова (первый вариант разбирает слово «волки», второй вариант – «вилки»). Проверьте свою работу (слайд с правильными схемами). Кто выполнил без ошибок, у кого одна ошибка, у кого две ошибки, более двух? Как вы думаете, какую букву мы будем учиться писать на уроке?

Системно-деятельностный подход.

Работая в паре, проведите звуковой анализ слов с помощью алгоритма, вспомните схему, составленную на предыдущем уроке (произнесите слово и послушайте себя, выделите звук в полном слове, охарактеризуйте, сделайте звуковую схему, проверьте, все ли звуки выделены), договоритесь, кто какое слово будет анализировать, послушайте друг друга и проверьте, не забывайте пользоваться алгоритмом.

Посмотрите на полученные схемы. Какими звуками различаются слова? А какие буквы будут различаться? Запишите слова.

Почему не получается записать? Чему нужно научиться, чтобы выполнить задание?

В рамках традиционного урока ученики и учитель не уделяют достаточного внимания освоению способа действия, во втором случае в ходе планирования и пошагового взаимоконтроля процесс звукового анализа осваивается полноценно.

Следует отметить, что при проектировании урока в логике системно-деятельностного подхода предметные, метапредметные и личностные способы действия формируются комплексно. Взаимосвязи процессов достижения личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе обучения на основе системно-деятельностного подхода показаны на рисунке 1.

Формирование универсальных учебных действий (УУД) на уроках различного типа представлено в таблице 1.

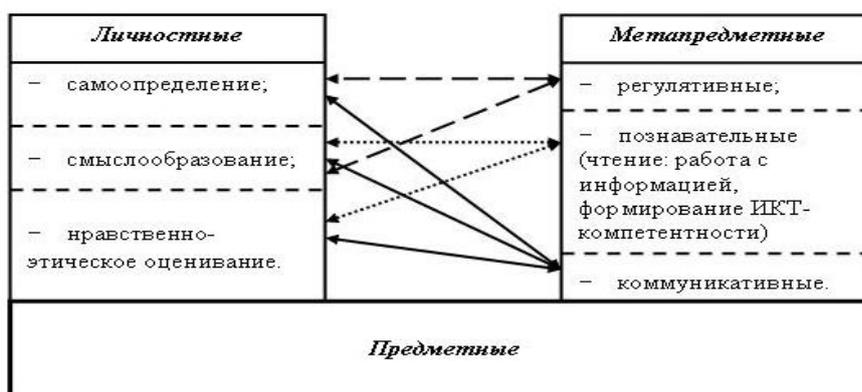


Рис. 1. Комплексное достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе обучения на основе системно-деятельностного подхода.

Таблица 1

Формирование универсальных учебных действий у младшего школьника на уроках различного типа

Тип урока	Формируемые УУД	
	метапредметные результаты	личностные результаты
Урок постановки учебной задачи	Регулятивные: контроль, оценка, целеполагание. Коммуникативные	Самоопределение Смыслообразование Нравственно-этическое оценивание
Урок решения учебной задачи	Регулятивные: планирование, контроль, коррекция, оценка. Коммуникативные Познавательные: логические действия, работа с информацией, формирование ИКТ-компетентности.	Самоопределение Смыслообразование Нравственно-этическое оценивание
Урок моделирования и преобразования модели	Познавательные: знаково-символические. Коммуникативные	Смыслообразование Нравственно-этическое оценивание
Урок решения частных задач с применением открытого способа действия	Регулятивные: контроль, коррекция, оценка, планирование, самоорганизация. Коммуникативные Познавательные	Самоопределение Смыслообразование Нравственно-этическое оценивание
Урок контроля и оценки	Регулятивные: контроль, оценка. Начальные формы познавательной рефлексии.	Самоопределение Начальные формы личностной рефлексии.

Проектирование уроков в логике системно-деятельностного подхода требует предварительной подготовки, включающей:

- анализ содержания предмета с целью выявления обобщенных способов действий и предметных компетенций, осваиваемых учащимися в процессе изучения предмета;
- определение перечня универсальных учебных действий, формируемых в рамках предмета, на основе сопоставительного анализа предметных, метапредметных и личностных результатов;
- выбор способов достижения результатов на основе изучения психолого-педагогической литературы по проблемам развивающего обучения, методических рекомендаций по реализации авторской программы, используе-

мой учителем, опыта работы, в том числе в условиях вариативных программ;

- выбор способов текущей диагностики (своей деятельности и деятельности учеников);
- проектирование, проведение, самоанализ уроков (взаимопосещение и взаимонализ).

Из вышеперечисленного следует, что новые подходы к проектированию урока требуют от учителя постоянного самоанализа и корректировки своей деятельности, в этом может помочь лист анализа учебного занятия, представленный в таблице 2. При выставлении баллов используется уровневый подход: 3 балла – оптимальный уровень, 2 балла – допустимый, 1 балл – недостаточный. При необходимости образовательное учреждение может внести в предложенную форму описание уровней по каждому критерию.

Таблица 2

Анализ урока

№	Критерии	Баллы
1.	Определение темы урока, его место в изучаемом разделе и его роль в общей логике изучения предмета.	
2.	Выявление предметных понятий и общего способа действия, осваиваемого учащимися на данном уроке.	
3.	Определение типа урока (урок постановки и решения учебной задачи, урок решения частных задач с применением открытого способа, урок контроля и оценки).	
4.	Учет личностных, метапредметных и предметных планируемых результатов в определении целей урока.	
5.	Анализ уроков различного типа	
5.1.	Урок постановки и решения учебной задачи	
5.1.1.	Определение базовых предметных понятий и общих способов действий, на основе которых осуществляется изучение нового.	
5.1.2.	Способы постановки учебной задачи.	
5.1.3.	Принятие учебной задачи учащимися.	
5.1.4.	Влияние этапа постановки учебной задачи на ход ее решения.	
5.1.5.	Выявление и использование общего способа действия в ходе решения учебной задачи.	
5.1.6.	Создание условий для моделирования и преобразования модели.	
5.2.	Урок решения частных задач с применением открытого способа действия	
5.2.1.	Разнообразие форм, используемых учителем для решения частных задач.	
5.2.2.	Уровень задач с точки зрения предметного содержания.	
5.2.3.	Создание условий для освоения действий контроля и оценки (ретроспективной и прогностической).	
5.2.4.	Создание условий для моделирования и преобразования модели.	
5.3.	Урок контроля и оценки	
5.3.1.	Создание условий для освоения действий контроля и оценки (ретроспективной и прогностической).	
5.3.2.	Создание условий для освоения начальных форм познавательной и личностной рефлексии, формирования умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуации неуспеха.	
6.	Уровень организации коллективно-распределенной деятельности.	
7.	Общая подготовленность класса к осуществлению коллективно-распределенной деятельности: — умение детей работа в парах; — умение детей работать в группах; — умение слушать друг друга и фронтально взаимодействовать.	
8.	Общая характеристика общения.	
9.	Использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации.	
10.	Использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации с использованием ИКТ.	
11.	Создание условий для формирования личностных УУД.	
Общий балл		

Ключевым условием формирования универсальных учебных действий у младших школьников является высокий уровень профессиональной компетентности педагога. Стремление к продолжению образования может передать только учитель, сам обладающий стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию профессиональных навыков.

Все педагоги, начинающие реализовывать Стандарт, прошли курсовую подготовку в размере 72 часов. В ходе курсовой подготовки на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО слушатели знакомятся с нормативно-правовыми основами образовательного процесса, осваивают новые образовательные технологии, выполняют практические работы, в том числе проектируют уроки в логике системно-деятельностного подхода, в тестовой форме сдают экзамен, который включает этап самопроверки и самооценки, определяют направления работы в межкурсовый период. Перечисленные формы показывают, что обучение на курсах строится в логике системно-деятельностного подхода. Однако нужно понимать, что результатом краткосрочного повышения квалификации не может стать полное освоение новых профессиональных компетенций, необходимо продолжение работы в межкурсовый период. Структурная модель процесса совершенствования профессиональной компетентности учителя в межкурсовый период представлена на рисунке 2.

Следует обратить внимание, что особую значимость в период освоения новых профессиональных компетенций, необходимых учителю для реализации Стандарта, приобретают модульные курсы. В ходе методической работы и самообразования педагог и/или образовательное учреждение формулирует свои образовательные потребности, иными словами, целевой заказ на разработку образовательных программ.

Значимость целевого заказа для определения перечня образовательных услуг, предоставляемых учреждениями дополнительного профессионального образования, освещалась в статье Д.Ф. Ильясова «Технология проектиро-

вания образовательных программ повышения квалификации педагогических работников»: «Поскольку все субъекты управления повышением квалификации являются пользователями образовательных программ, то их потребности (и (или) требования) необходимо рассматривать как главный ориентир при определении целесообразности проектирования тех или иных образовательных программ. Другими словами, целевой заказ на проектирование образовательной программы следует направить на удовлетворение потребностей субъектов управления повышением квалификации педагогических работников. При этом специалисты учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования могут рассматриваться в качестве «обслуживающего персонала», так как при проектировании образовательных программ они стремятся удовлетворить, с одной стороны, требования федерального и регионального органов управления образованием, а с другой стороны, – потребности педагогических работников в повышении квалификации» [1, с. 6-7].

Модульно-накопительная система повышения квалификации, учитывающая целевой заказ, способствует оказанию адресной помощи учителю, но важнейшим условием ее востребованности является систематическая деятельность педагога по совершенствованию своей профессиональной компетентности в межкурсовый период.

Таким образом, в период введения в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое внимание необходимо уделить совершенствованию профессиональной деятельности учителя. Самообразование, методическая работа, курсовая подготовка должны быть направлены на выявление профессиональных затруднений педагогов, возникающих при освоении ими системно-деятельностного подхода, организации практической работы по освоению новых профессиональных компетенций, важнейшей из которых является способность к самоанализу и самосовершенствованию.

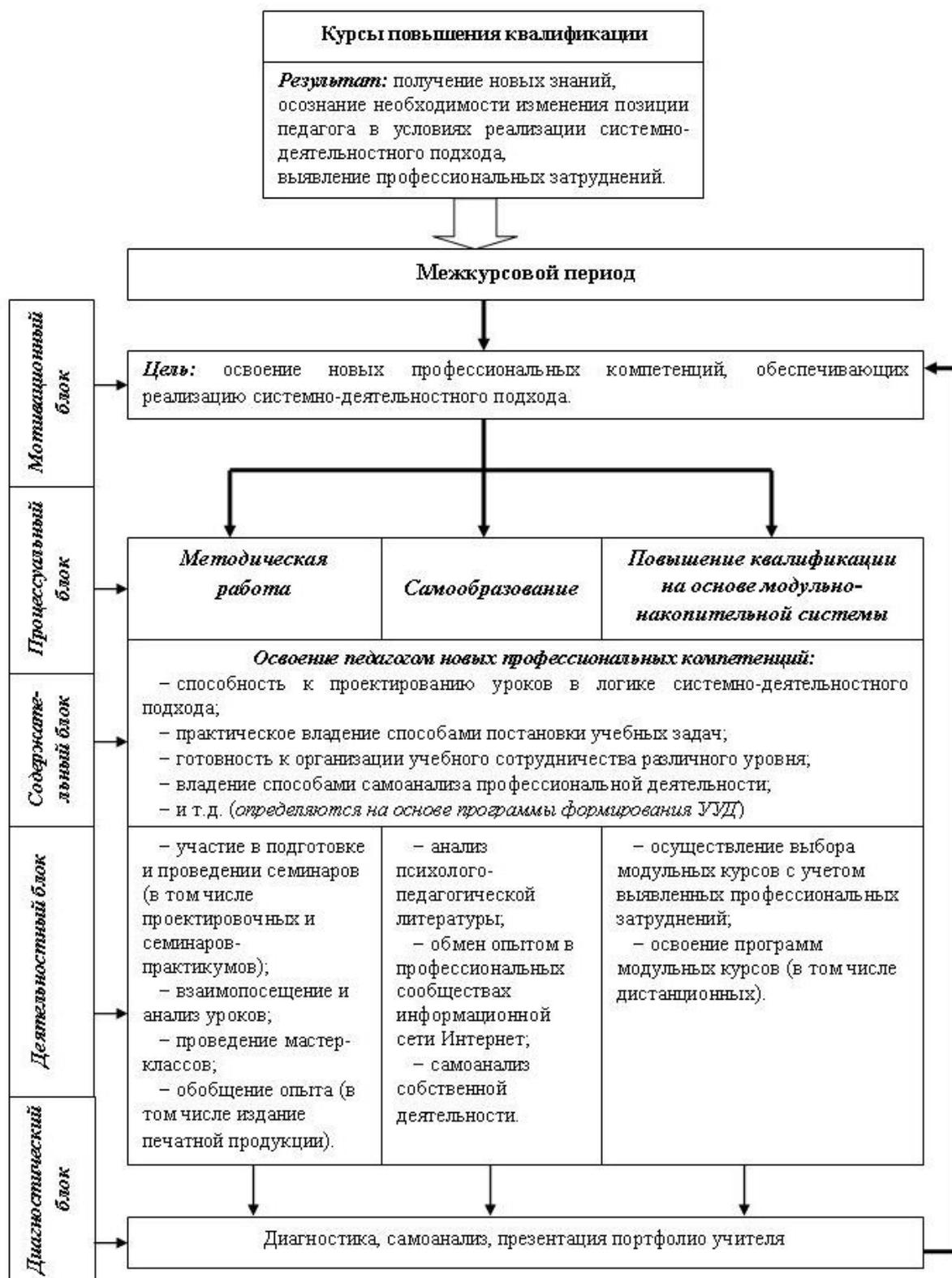


Рис. 2. Совершенствование профессиональной компетентности учителя в межкурсовой период

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников [Текст] / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 2(7). – С. 5-11
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск». – 2009. – 240 с.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий [Текст] / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 215 с.
5. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
6. Проектные задачи в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
7. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: изд. центр «Академия», 2007. – 576 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 142 с.

УДК 372.8

МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОО ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Кузнецов В.М.

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «тьютор», описываются основные этапы истории тьюторства в Великобритании и России, представляется эффективный опыт апробации тьюторского сопровождения в системе повышения квалификации педагогов, выделяются уровни и направления организации взаимодействия тьюторов с учителями истории и обществознания Челябинской области.

In the article the essence of the concept «tutor» is disclosed, main historical stages of tutors in Great Britain and Russia is described. Effective experience of approbation of tutor maintenance at the system of improvement of professional skill is presented, levels and ways of social and history teachers and tutors interaction is extracted.

Ключевые слова: история и обществознание в школе, модель тьюторского сопровождения, непрерывное образование, повышение квалификации, тьютор, ФГОС.

Social studies and history at school, the model of tutor maintenance, continuing education, improvement of professional skill, tutor, FSES.

В современных условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) [10] обозначилась необходимость разработки и апробации модели тьюторского сопровождения учителей истории и обществознания по актуальным проблемам общего образования.

Построение тьюторского сопровождения введения ФГОС общего образования по истории и обществознанию в Челябинской области начинается с создания модели. Модель в общем смысле есть создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта – оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом. Модель в широком смысле – это

аналог (изображение, описание, схема, план и т.п.) какого-либо объекта, который для того, кто осуществляет моделирование, может выступать дальнейшим образцом [20]. В.Г. Афанасьев рассматривает модель как знаковый образ системы, в котором фиксируются её наиболее существенные компоненты и связи [1].

Прежде чем перейти к рассмотрению сущности тьюторского сопровождения, нам представляется важным определиться с толкованием термина «тьютор» и его использованием в дополнительном профессионально-педагогическом образовании. Современные словари иностранных слов возводят понятие «тьютор» к латинскому глаголу «tueor» в значении «наблюдаю, забочусь». В английском языке глагол «tutor» имеет значение «обучать, давать уроки, наставлять» [13]. Существительное «тьютор» означает «домашний учитель, наставник, опекун, репетитор, руководитель учебной группы – тренер» [3].

По мнению Т.В. Корсаковой, тьютор – тот, кто помогает подопечному раскрыть его потенциал [12]. Он не облегчает «трудную работу роста» [17], но, руководствуясь ценностно-иерархической шкалой человеческой жизнедеятельности – духовность, интеллект, социум [18], берет на себя личную ответственность за выбор ценностей и предоставляет своим воспитанникам такое же право. Стимулирование нравственного познания и самопознания происходит путем вовлечения детей и взрослых в решение проблем, проектирование своего поведения и взаимодействия с людьми. Атмосфера сопереживания, взаимопомощи в преодолении трудностей ориентирует всех субъектов образовательного процесса на взаимную ответственность за его результаты.

Традиционно в педагогической практике тьютором называют педагога, сопровождающего индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, учителя, обеспечивающего педагогическую поддержку [2]. В широком смысле тьютор определяется Т.М. Ковалевой как

тот, кто сопровождает процесс освоения деятельности [11]. В узком смысле тьютором называют педагога-наставника в английских школах, педагогических колледжах, университетах Оксфорда и Кембриджа [9]. С точки зрения андрагогики, тьютор может рассматриваться в качестве наставника, члена контингента обучающихся взрослых, осуществляющего постоянную помощь одному или нескольким обучающимся в решении вопросов организации непрерывного образования [5].

Новое – хорошо забытое старое. Тьюторскому сопровождению не менее 900 лет. Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов. Особого внимания заслуживает опыт тьюторского сопровождения образовательного процесса в университетах и школах Великобритании. Он оформился примерно в XIV в. в классических английских университетах – Оксфорде и, несколько позднее, – в Кембридже. С этого времени под тьюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества. Процесс самообразования был основным в получении университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса. В то время университет предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этом ему помогал тьютор, который осуществлял функцию посредничества между профессором и студентом. Задача тьютора состояла в том, чтобы соединить на практике личностное содержание и академические идеалы.

К концу XVI в. тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, главным образом, за воспитание подопечных. В XVII в. сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинает приобретать образовательная функция. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посетить, как составить план своей учебной работы; следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях. В это время тьюторская система официально признается частью английского университетского образования, постепенно вытесняя

профессорскую. В XVIII – первой половине XIX вв. основная функция тьютора в английских университетах – обеспечение индивидуальной готовности каждого студента к экзаменам. Поэтому тьюторы должны были обладать широкими знаниями. Они также следили за поведением студентов и принимали участие в их повседневной жизни. Ведущие формы работы тьютора: индивидуальное консультирование и непосредственное общение с каждым студентом.

В течение XVIII – XX вв. в старейших университетах Англии тьюторская система заняла центральное место в образовании, а лекционная система служила лишь дополнением к ней. Этот особый вид педагогической позиции на протяжении многих лет обеспечивал качество и надежность университетского образования, успешность его выпускников. Такое положение сохранилось и в наши дни. С.В. Дудчик отмечает, что в Англии тьюторское сопровождение признано ключевым методом университетского образования и ценнейшим средством персонального руководства студентами [7].

В XX в. тьюторское сопровождение стали активно использовать в английских школах. Тьюторы, которых выдвигают из числа опытных педагогов, ведут преподавание по своей специальности, а после занятий – воспитательную работу с 5–10 или 15 учащимися. Под руководством тьюторов, отмечает О.И. Ефремова [9], британские школьники работают над определенными темами, связанными с основным учебным предметом, получают профориентационную помощь, составляют индивидуальные программы курса обучения и подготовки к экзаменам, еженедельно анализируют проведенную самостоятельную работу. Тьюторы наблюдают за всей жизнью обучающихся и оказывают им разнообразную помощь, в частности, предоставляют в их распоряжение личные библиотеки.

В России тьюторство появилось в 1980-е гг. Главным образом оно связано с именем Т.М. Ковалевой [11], под руководством которой в образовательных учреждениях разных регионов страны разрабатываются модели тьюторского сопровождения как детей, так и взрослых.

В начале 1990-х гг. функции тьютора начали активно использоваться в педагогической деятельности. Например, весьма эффективен опыт томской школы «Эврика», где фигура

тьютора стала ведущей в образовательном процессе. Обобщая инновационный опыт, П.Г. Щедровицкий назвал тьютора прямым антиподом школьному педагогу, поскольку идеология тьюторства в принципе отрицает «технологии» школоцентрированной педагогики, являясь основой индивидуально ориентированной педагогической деятельности [19, с. 7]. Тьютор, по его мнению, выступает консультантом обучающегося, помогая выработать индивидуальную образовательную программу и самоопределиваться.

В современной российской школе тьюторская система введена наряду с кураторством, предполагающим выполнение традиционных функций классного руководителя [14] и координацию деятельности тьюторов, работающих в классе [8]. Следует отметить, что участие школьников в работе групп, руководимых тьюторами, является добровольным. Учащиеся выбирают тьютора в соответствии с профилем интересующей их специальности и личными предпочтениями. Тьютор встречается со своими подопечными не реже одного–двух раз в неделю, он помогает детям в решении задач по самообразованию и самовоспитанию, стимулирует их общественную активность, оказывает психологическую поддержку.

В настоящее время идеи тьюторства широко применяются в дистанционном образовании детей и взрослых. Тьютор в дистанционном обучении может быть очным или удаленным от обучающегося педагогом, помогающим ему выстраивать индивидуальную траекторию своего дистанционного образования. Он организует эффективное изучение курса, проводит вебинары и консультации, проверяет и комментирует письменные задания.

Итак, тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся и сопровождает их реализацию в системе общего и высшего профессионального образования.

Выделяют три основные модели тьюторского сопровождения: антропологическая – раскрытие внутреннего потенциала обучающегося; социальная – раскрытие для обучающегося образовательного потенциала социума; культурно-предметная – раскрытие для обучающе-

гося образовательных возможностей конкретных дисциплин.

Необходимо отметить, что в сфере дополнительного профессионально-педагогического образования тьюторство не является профессией или должностью. Тьютор – это личностная профессиональная позиция, обеспечивающая индивидуализированный характер повышения квалификации. Педагог, воспринявший идею тьюторства, должен обладать широкой эрудицией, демократическим стилем общения и его гуманистической направленностью, иметь навыки психолога, являться носителем традиций и ценностей корпоративной культуры соответствующего сообщества, уметь использовать рефлексивные техники, владеть личным опытом самообразования [8].

Тьюторское сопровождение в системе непрерывного профессионально-педагогического образования может быть реализовано в нескольких аспектах: 1) сопровождение индивидуальных образовательных программ слушателей, обеспечение условий выбора образовательных программ повышения квалификации, а также форм и темпа обучения; 2) индивидуальное и групповое консультирование педагогов, осуществляемое в очной, заочной или дистанционной формах, способствующее формированию и развитию личных и профессиональных компетенций; 3) наставничество при организации «особых событий», таких как научно-практическая конференция, открытое мероприятие, историческая реконструкция и т.п.

В ходе реализации стратегии развития ГОУ ДПО ЧИППКРО и расширения социального партнерства института накоплен позитивный опыт апробации тьюторской модели повышения квалификации педагогических работников образовательной системы Челябинской области. В соответствии с положением «О привлечении тьюторов для проведения модульных курсов в ГОУ ДПО ЧИППКРО» под тьютором понимается специалист в области образования, не являющийся штатным сотрудником института, который от его имени и по его поручению осуществляет проведение модульных курсов повышения квалификации работников общего образования по программам, обозначенным в государственной лицензии, прошедший специальную подготовку и имеющий соответствующую квалификацию. Тьютор привлекается для

работы на условиях почасовой оплаты, установленной локальным нормативным актом института, и на основе соответствующего договора [16].

Модель тьюторского сопровождения учителей истории и обществознания по актуальным проблемам общего исторического и обществоведческого образования, приемлемая для использования в системе повышения квалификации, разрабатывалась, обсуждалась и апробировалась на различных уровнях в течение 2007–2008 гг. [4].

Так, в июне 2007 г. в АПКИППРО (г. Москва) проводилась Всероссийская конференция «Актуальные вопросы преподавания истории и обществознания и разработки государственного образовательного стандарта общего образования», где впервые был поднят вопрос о подготовке тьюторов по Новейшей истории России. В сентябре 2007 г. в УрГУ (г. Екатеринбург) состоялась конференция Уральского Федерального округа, на которой также обсуждался вопрос о тьюторстве. В конференции принимала участие делегация из 11 преподавателей ЧИППКРО и учителей истории Челябинской области. В августе – сентябре 2008 г. на курсах повышения квалификации тьюторов в АПКИППРО (г. Москва) прошли соответствующую подготовку 31 специалист из ЧИППКРО, педагогического и классического университетов, общеобразовательных учреждений Челябинской области, задействованные в системе повышения квалификации. Промежуточное подведение итогов по реализации данной модели было проведено в рамках Всероссийской видео-конференции «Инновационные подходы к повышению квалификации учителей истории и обществознания по внедрению нового УМК «Новейшая история России 1945–2008 гг.», прошедшей в ноябре 2008 г.

Затем в 2008–2009 учебном году в рамках реализации общероссийского проекта «Разработка учебно-методического и информационного сопровождения курсов (учебных предметов) по истории и обществознанию» кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин ГОУ ДПО ЧИППКРО (далее – кафедра) проводилась опытная работа по апробации тьюторской модели повышения квалификации учителей Челябинской области. В 2010 г. в рамках выполнения проекта «Разработка мо-

дели повышения квалификации педагогов в области гражданско-патриотического воспитания на основе новых информационных технологий» по гранту Общественной палаты РФ кафедра стала федеральной площадкой дистанционного обучения. В результате указанных мероприятий идея тьюторства получила широкий общественно-педагогический резонанс.

Используя системно-деятельностный подход, мы выделили три уровня и три направления организации взаимодействия тьюторов с учителями истории и обществознания общеобразовательных учреждений Челябинской области по введению ФГОС общего образования. Новая модель предусматривает организационно-содержательное обеспечение группового и / или индивидуального маршрута повышения квалификации педагогов.

В рамках областной образовательной системы тьюторское сопровождение направлено на упорядочение влияния всех факторов и структур на процесс введения ФГОС общего образования по истории и обществознанию. В муниципальных и субмуниципальных образовательных системах совместная деятельность и общение тьюторов и педагогов возникают в результате инициативной работы территориально-предметного тьютора – руководителя профессионального объединения педагогов образовательной области «Обществознание». Анализ педагогической практики показал, что в общеобразовательном учреждении проходит наибольшее количество актов взаимодействия тьютора и учителей-предметников в процессе непосредственной деятельности по освоению и реализации ФГОС образования по истории и обществознанию.

Первое направление – привлечение тьюторов для совместной с профессорско-преподавательским коллективом кафедры работы по проведению курсов повышения квалификации с отрывом от производства на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО. В соответствии с программой, разработанной преподавателями кафедры, в содержание и методику проведения учебных занятий плановых курсов повышения квалификации учителей истории и обществознания внесены существенные изменения, связанные с введением ФГОС общего образования. В программу включены такие темы, как «Структура и содержание ФГОС общего обра-

зования», «Цели и структура исторического и обществоведческого образования», «Внеурочная деятельность по истории и обществознанию», «Система оценки достижения результатов освоения образовательной программы по истории и обществознанию», «Методическая работа учителя истории и обществознания в условиях введения ФГОС». На занятиях с педагогами широко используются активные приемы обучения: работа в малых группах по решению проблем, разбор конкретных ситуаций с выработкой сложных решений, проектные методы с использованием информационных технологий.

Второе направление – проведение предметными тьюторами краткосрочных модульных курсов в форме учебно-методических семинаров-тренингов без отрыва от производства. Эти мероприятия организуются в территориях Челябинской области по заявкам муниципальных органов управления образования на договорной основе. Например, для учителей истории общеобразовательных учреждений, работающих в выпускных XI классах, проводятся курсы по темам: «Активные и интерактивные стратегии преподавания Новейшей истории России в средней (полной) школе», «Система оценки качества подготовки учащихся по общественным дисциплинам». Как правило, программа установочного однодневного семинара предусматривает информационное сообщение об особенностях преподавания учебных предметов образовательной области «Обществознание» в предстоящем учебном году и мастер-классы учителей истории – лауреатов грантов Президента РФ и Губернатора Челябинской области.

Третье направление – психолого-педагогического обеспечение и поддержка тьюторами индивидуальной деятельности педагога-предметника по реализации ФГОС общего образования. Тьюторы проводят практические занятия в группах по планированию и учебно-методическому обеспечению курсов истории и обществознания с использованием проектных, игровых и информационных технологий.

Опираясь на исследования А.В. Мудрик [15], к системе психолого-педагогических условий построения индивидуальной траектории деятельности педагога-предметника по реализации ФГОС общего образования мы относим: 1) наличие у педагога желания принять помощь

в решении своих проблем, найти понимание, получить информацию, совет или даже инструктаж со стороны тьютора; 2) использование в деятельности тьютора личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов; 3) наличие у тьютора определенной психолого-педагогической подготовки, необходимых личностных свойств, профессионального умения вести индивидуальную работу с позиции «наставника», «советника», «опекуна».

Таким образом, сконструированная и реализуемая кафедрой каскадная культурно-предметная модель тьюторского сопровождения введения ФГОС общего образования по истории и обществознанию позволяет задействовать потенциал тьюторов, прошедших соответствующую подготовку и охватить значительное число учителей-предметников Челябинской области, учитывая их профессиональные запросы и потребности.

Литература

1. Афанасьев, В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем [Текст] / В.Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегод. – М.: Наука, 1982. – С. 26–46.
2. Беспалова, Г. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты [Текст] / Г. Беспалова // Управление образованием. – 2008. – № 4. – С. 83–92.
3. Большой словарь иностранных слов [Текст] / сост. А.Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф, 2006. – 816 с.
4. Вяземский, Е.Е. Методические рекомендации по организации повышения квалификации учителей истории и обществознания [Текст] / Е.Е. Вяземский, А.Н. Иоффе, И.А. Мишина и др.; науч. ред. Т.В. Болотина. – М.: АПКИППРО, 2008. – 92 с.
5. Гавриленко, Е.Р. Андрагогические условия образования взрослых [Текст] / Е. Р. Гавриленко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2(4). – С. 29–33.
6. Гришина, Н.В. Из опыта реализации тьюторской модели повышения квалификации учителей истории и обществознания в Челябинской области / Н.В. Гришина, Т.В. Якубовская // Тенденции дополнительного профессио-

нально-педагогического образования в контексте современной образовательной политики [Текст]: материалы науч.-практ. конф. – Челябинск: ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2008. – С. 50–54.

7. Дудчик, С.В. Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт [Текст] / С.В. Дудчик // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 82–88.

8. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Текст]: приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14.08.2009 г. № 593

9. Ефремова, О.И. Модель тьюторской поддержки учащихся [Текст] / О.И. Ефремова // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.

10. Ильина, А.В. Кадровое и методическое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Текст] / А.В. Ильина, Ю.Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1 (6). – С. 120–124.

11. Ковалева, Т.М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс] / Т.М. Ковалева. – Режим доступа: <http://www.mioo.ru/> – Дата обращения 01.09.2011 г.

12. Корсакова, Т.В. Профессиональная позиция учителя в условиях реализации Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения [Текст] / Т.В. Корсакова // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 46–50.

13. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л.П. Крысин. – М.: ЭКСМО, 2006. – 944 с.

14. Методические рекомендации по организации деятельности классного руководителя в общеобразовательных учреждениях [Текст]: приложение к письму Минобрнауки России от 21.06.2001 г. № 480/30-16.

15. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 304 с.

16. Положение о привлечении тьюторов для проведения модульных курсов в ГОУ ДПО ЧИППКРО [Текст]: приложение к решению учебно-методической комиссии от 24.02.2011 г. № 1/3.

17. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс; пер. с англ., общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 246 с.

18. Соловьев, В.С. Философские начала цельного знания / В.С. Соловьев // Соч. в 2 т. – М.: Наука, 1988. – Т. 2. – С. 179–180.

19. Тьюторство: идея и идеология [Текст]: материалы I межрегион. конф. / под общ. ред. П.Г. Щедровицкого. – Томск: ТГПУ, 1996. – 148 с.

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

УДК 378.091.398

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Севрюкова А.А.

Аннотация. В статье показано, что в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на передний план выдвигается учитель, способный к проектированию педагогической деятельности в новых условиях, умеющий организовать эффективные исследования. Особое внимание в статье уделено методике развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

The article shows that according to federal state educational standards of general education a teacher comes to a fore, he should be able to project pedagogical activities in new conditions and to organize effective research. Special attention in the article is paid to methodic of teacher's research potential development in the system of additional vocational education.

Ключевые слова: исследовательский потенциал учителя, развитие, методика, система дополнительного профессионального образования.

Research potential of a teacher, development, methodic, system of additional vocational education.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования становится неизбежной необходимостью эффективного функционирования и развития современной отечественной школы.

Естественно, сегодняшняя школа требует и новых учителей, которые, как отмечается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000–2025 гг.), Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [2; 3; 5], владеют психолого-педагогическими знаниями и понимают особенности развития школьников, являются профессионалами в других областях дея-

тельности, способны помочь учащимся найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Сегодня учителю следует не только продемонстрировать использование новых моделей обучения и воспитания, но и обосновать педагогическую целесообразность их применения. Именно от готовности учителя к проектированию педагогической деятельности в новых условиях, к организации исследований зависит эффективность предпринятых мер по реализации Концепции ФГОС ОО. Поэтому многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на положения педагогической теории при проектировании педагогического процесса. Полученные при этом результаты: новые методы, приемы, способы и средства обучения и воспитания – и, как следствие, достижение учащимися новых образовательных результатов – свидетельствуют о наличии у учителей исследовательского потенциала, который, как и любое другое важное качество личности, нуждается в развитии.

Однако образовательная практика позволяет констатировать факт отсутствия оперативной помощи, достаточной поддержки, необходимого сопровождения в школе учителей, осуществляющих педагогические исследования.

В этих условиях на передний план выдвигается система дополнительного профессионального образования, мощные ресурсы которой могут быть эффективно использованы для развития исследовательского потенциала учителя. Действительно, эта система включает в себя достаточно разветвленную сеть различных учреждений (Российская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, региональные институты повышения квалификации работников образования, курсы, факультеты повышения квалификации педагогических и руководящих работников, межкурсовая подготовка).

Вместе с тем, можно отметить то, что система дополнительного профессионального образования не соответствует требуемому уровню для реализации цели подготовки учителя-исследователя: отсутствует ориентация на установление прочной связи курсовой и межкурсовой поддержки тех, кто занят научным поиском в общеобразовательном учреждении. Отсюда вытекает целесообразность повышения дискретного характера процесса развития исследовательского потенциала учителя, интеграции курсовой и межкурсовой подготовки.

Преподавателями кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования разработана специальная программа «Методология и методика педагогического исследования». Она направлена на развитие исследовательского потенциала учителя.

Исследовательский потенциал учителя определен как характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение учащимися новых образовательных результатов. Его оптимальными составляющими являются следующие: явный потенциал и скрытый потенциал.

Итак, в структуре исследовательского потенциала содержится единство явного и скрытого потенциалов. Явный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, исследовательские умения, исследовательский опыт, представленные в педагогической практике, а составляющими скрытого потенциала являются мотивация, инновационное мышление, организаторские способности и личностные особенности.

Если расширить толкование этих структурных компонентов, то можно определить явный потенциал как знание – результат выявления смысла педагогического исследования, включающее отношение к нему, стремление к его использованию, расширению и углублению. В

явный потенциал входит также освоенный способ выполнения исследования на основе определенных знаний (умения) и навыки педагога, накопленные в результате практического использования навыков (опыт).

Целесообразно охарактеризовать и элементы второго структурного компонента для того, чтобы затем более точно сконструировать модель развития исследовательского потенциала учителя. Начнем с мотивации, которая представляет внутреннее побуждение учителя к осуществлению исследовательской деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, стимулируется внутренними и внешними условиями, вызывает активность и определяет направленность деятельности. Перейдем к инновационному мышлению, такому виду, результатом которого является новый продукт деятельности учителя по отношению к его знаниям. В состав скрытого потенциала входит ещё одна важная составляющая – организаторские способности, без которых педагогическое исследование просто неосуществимо. Организаторские способности – это возможности, умения учителя создавать, налаживать, производить, исполнять исследовательскую деятельность. И, наконец, дошла очередь до интерпретации личностных особенностей исследователя. Речь идёт, в сущности, о том, что каждая личность – это отдельное человеческое «я», отдельная индивидуальность, а это означает не что иное, как то, что каждый человек обладает отдельными социальными и субъективными признаками. Следовательно, и каждый учитель-исследователь с точки зрения черт характера, поведения, общественного положения уникален. Это обстоятельство необходимо тщательно учитывать в нелёгком деле совершенствования скрытого потенциала.

Приведённый расширенный парад структурных компонентов исследовательского потенциала учителя выступает предвестником процесса его развития.

Формат рассмотрения структуры исследовательского потенциала обусловлен диалектическим единством явной и скрытой составляющих. Имеющиеся у учителя мотивы, потребности и стремления осуществлять исследовательскую деятельность, представляющие одну сторону этого единства, вступают в проти-

воречие с недостаточными знаниями, умениями, опытом учителя осуществлять научный поиск. Также подчеркнём, что существующее противоречие может выражаться в слабом проявлении у учителя как комплекса качеств личности, важных с точки зрения результативности исследования (мотивации, организаторских способностей, креативности, активности), так и какого-либо одного из них.

В силу сложности, многогранности исследовательской деятельности круг реально возникающих противоречий является достаточно широким. Разрешение того или иного противоречия раскрывает природу изменения структуры и содержания исследовательского потенциала учителя, т.е. является движущей силой его развития. Диалектической теорией установлено, что суть развития состоит в приобретении новых качеств, освоении новых ролей и функций индивидом, системой в целом. Следовательно, в основе развития исследовательского потенциала находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

В соответствии с этим развитие исследовательского потенциала учителя определено как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе. Основываясь на мнении В.И. Загвязинского, утверждающего, что объективный в своей основе процесс развёртывания и разрешения противоречий обучения происходит не стихийно, а в целенаправленной деятельности [1], можно предположить, что в процессе развития исследовательского потенциала учителя особую значимость приобретает системность и непрерывность педагогического влияния на изменение явного и скрытого потенциалов. Именно это обстоятельство выступает в качестве важной предпосылки для раскрытия психолого-педагогического механизма развития исследовательского потенциала учителя, что является результатом разрешения диалектического противоречия между его способностями (отражающими уже реализованный потенциал) и ресурсными возможностями (оп-

ределяющими перспективы развития), в своем единстве обеспечивающими эффективное осуществление учителем педагогического исследования.

Таким образом, проведённый теоретический анализ понятия «исследовательский потенциал учителя» даёт основание утверждать, что оно является сложным, многоаспектным и малоизученным явлением. Исследовательский потенциал учителя состоит из двух компонентов: явного и скрытого, на которые можно оказывать целенаправленное педагогическое влияние для преодоления противоречий между ними.

Работа по развитию исследовательского потенциала учителей в рамках программы осуществлялась в соответствии с методикой, которая реализовывалась на трех этапах: пропедевтическом, технологическом и преобразующем.

На пропедевтическом этапе специальное внимание было уделено расширению представлений учителей о педагогическом исследовании как эффективном способе решения прикладных проблем обучения и воспитания учащихся. С этой целью было организовано изучение государственных документов в области образования, в которых определяется смысл инновационной деятельности учителя, его направленность на поиск новых технологий, в том числе исследовательских. Такая работа была организована в микрогруппах, а представление изученных документов происходило в виде деловой игры «Дебаты». Это позволило членам группы общаться, также были созданы условия для проявления активности, инициативности и появления в коллективе «духа единой команды». В результате участниками был сделан важный вывод о том, что современное образование ориентирует учителя на поиск новых технологий, в том числе исследовательских.

Это обстоятельство актуализировало задачу пропаганды важности исследовательских знаний, умений и способностей для повышения результативности собственной педагогической деятельности. Чтобы решить ее, учителям было предложено ещё раз вспомнить основные положения деятельностной парадигмы. Деятельностная парадигма постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов действия, а исследовательская деятельность как

раз и предоставляет участникам образовательного процесса широкие возможности не только для усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и для процесса развития личности, обретения исследовательского опыта. В результате учителя уяснили основные противоречия в области образования и невозможность их разрешения без использования средств исследовательской деятельности.

Развитие мотивации учителя к научному поиску и труду обеспечивалось комплексом мероприятий, направленных на удовлетворение социальных и личностных потребностей посредством исследовательской деятельности. Были применены следующие методы удовлетворения социальных потребностей учителей-исследователей: слушателям давалась такая работа, которая позволяла им общаться; в коллективе создавался «дух единой команды», поддерживались возникшие неформальные группы. Для удовлетворения личностных потребностей учителей были использованы следующие методы: педагогам предлагалась более содержательная работа, весомые поручения, требующие от них полной самоотдачи; обеспечивалась положительная обратная связь по поводу достигнутых результатов; обучающиеся как можно чаще привлекались к формулировке целей и выработке решений разного порядка; учителям делегировались дополнительные права и полномочия; поощрялась и развивалась креативность. Целесообразными стали следующие приёмы: ознакомление с подходами к материальному вознаграждению с отсроченным эффектом; рационализация состава исследовательских групп; активизация совместной интеллектуальной и исследовательской работы, групповое творческое генерирование идей; сравнительные оценки отдельных учителей или исследовательских групп (в открытой форме); вручение различных символов (медали, знаки отличия и т.д.); различные формы обмена информацией, опытом работы (симпозиумы, семинары, конференции, «круглые столы» и т.д.).

На технологическом этапе осуществлялось расширение основных теоретических представлений и способов проведения педагогического исследования, организация практических исследований, развитие исследовательских спо-

собностей, формирование умений успешного проведения педагогического эксперимента.

На этом этапе реализация эксплорентной стратегии развития исследовательского потенциала учителя нашла своё выражение в разумном сочетании обучения на курсах повышения квалификации (как очных, так и дистанционных) и научно-методической поддержки слушателей в межкурсовый период.

При отборе технологий для этого этапа были учтены условия эффективности их использования для постоянного содействия учителям-исследователям: на занятиях, консультациях, в организации самообразования и осуществления самостоятельного научного поиска. Применялись технология модульного обучения и исследовательская технология. Они позволили придать познавательной деятельности на занятии характер интереса, активности, мотивированного выбора вариантов решения проблем.

В основе технологии модульного обучения находились идеи смешанного программирования, блочной подачи учебного материала, прямой и обратной связи, сочетания контроля и самоконтроля. Достоинства модульного обучения состояли в том, что предоставлялась возможность её использования и в межкурсовый период; цели обучения точно соотносились с результатами, достигнутыми каждым слушателем; разработка модулей позволила уплотнить учебную информацию и представить её блоками; был задан индивидуальный темп учебной деятельности; поэтапный модульный контроль знаний и практических умений стал определенной гарантией эффективности обучения; достигнута определённая «технологизация» обучения (обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя); стал возможен рейтинговый контроль.

В процессе обучения учителей применены три варианта структуры обучающего модуля. Выбор модели модульного обучения обусловлен исходным состоянием исследовательского потенциала учителя: если он в группе достаточно низок, то выбирается модуль 3 (как наиболее детализированный), если средний, то применяется модуль 2 (в большей степени направленный на использование практического опыта слушателей), для группы слушателей с уровнем выше среднего или высоким уровнем

интересующего нас качества можно предложить модуль 1 (представляющий большую долю самостоятельной работы).

На этом этапе была использована также исследовательская технология обучения с целью пробного выполнения учителями всего того, с чем им затем придётся столкнуться в школьной практике. Весь процесс развития исследовательских способностей учителя в период курсовой и межкурсовой подготовки был построен так, чтобы слушатель был погружён в атмосферу эксперимента. В результате было «проиграно» педагогическое исследование во время учебных занятий в ходе курсовой подготовки учителей.

В практике работы со слушателями выведена обобщённая поисковая модель занятия (занятие-лаборатория, занятие-экспертиза, занятие-творческий отчет, занятие-изобретательство, занятие-«фантастический проект», занятие-исследование, занятие-«патент на открытие»).

На преобразующем этапе главными были анализ результатов, представление опыта учителя, консультирование учеников и коллег. По сути, развитие аналитических и творческих способностей происходило в процессе обобщения и представления опыта учителя-экспериментатора, а формирование умений продуктивного сотрудничества – в процессе распространения передовых идей. Иными словами, речь шла о возможности применить усвоенные исследовательские знания и умения в практической деятельности. Поэтому организация образовательного процесса на этом этапе имела свою специфику, так как необходимо было посмотреть, как проявляется способность комплексного применения полученных знаний.

На этом этапе также осуществлялась реализация идеи непрерывного обучения учителей в процессе активной преобразующей деятельности. В работе с учителями были использованы различные методы, но наиболее продуктивной явилась педагогическая мастерская, цель

которой – разработка и внедрение в практику интенсивных методов обучения и развития учителя. Главным при этом было не передать информацию, а продемонстрировать способы работы. Основными методами выступили проблемно-поисковые и диалогические.

Таким образом, в данной статье представлена разработанная нами методика, отражающая поступательный и направленный процесс развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Процессуальные аспекты методики нацелены на обеспечение единства курсовой подготовки учителя и повышение его квалификации в межкурсовой период [4].

Литература

1. Загвязинский, В.И. Исследование движущих сил учебного процесса [Текст] : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.И. Загвязинский. – М., 1973. – 449 с.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.) [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14-18.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/.
4. Севрюкова, А.А. Использование эксплоративной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 68-71.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект [Текст] / под. ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.

УДК 371.14

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОО

Тетина С.В.

Аннотация. В статье рассматривается система повышения квалификации учителей английского языка на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО, раскрываются основные формы, цели и принципы построения системы непрерывного образования педагогов в современных условиях введения ФГОС.

In article the author considers the system of the improvement of the professional skill of teachers of English language on the basis of The Chelybinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, the basic forms, the purposes and principles of creating system of continuous training of teachers in modern conditions of introduction of FSES reveal.

Ключевые слова: качество образования, профессиональный рост, мотивация, курсовая подготовка, самообразование, принципы системы образования, конкурентность, ФГОС, информационные технологии, дистанционное образование.

Quality of education, professional development, motivation, course training, self-education, education system principles, competition, FSES, information technologies, remote education.

Образование – это то, что у вас останется, когда вы забудете всё, чему учились.

Б.Ф. Скиннер

В сфере образования главное место занимает «политика качества» образования. Высокое качество образования – стратегический национальный ресурс, главный конкурентный капитал, одно из фундаментальных условий устойчивого, динамического развития общества. В современных условиях требуется не только постоянное накопление, но и обновление этого капитала, формирование личностного механизма саморазвития.

Цель повышения квалификации – предоставить возможность для профессионального роста и непрерывного профессионального образования, а также способствовать развитию компе-

тенций для внедрения изменений в практику преподавания английского языка в школах.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации учителей английского языка осуществляется профессорско-преподавательским составом института повышения квалификации. Наряду с традиционной курсовой подготовкой в институте практикуется проведение модульных курсов, учебно-методических семинаров с привлечением специалистов вузов, ведущих методистов издательств, авторов учебно-методических комплексов, дистанционные курсы, круглые столы, мастер-классы и творческие лаборатории на базе образовательных учреждений.

Задача современного педагога – научить своего ученика учиться. Но прежде самому педагогу нужно привить потребность учиться на протяжении всей жизни. Низкая мотивация учителей на профессиональную переподготовку, освоение современных образовательных технологий связана с отсутствием независимой системы оценки качества их работы в соответствии с современными требованиями. Новые требования к выпускникам всех ступеней (начального, основного и общего среднего образования) стимулируют учителей английского языка непрерывно повышать свою квалификацию, т.е. заниматься самообразованием.

Какие формы повышения квалификации можно предложить учителю английского языка?

Попробуем выстроить систему приоритетных шагов: очные курсы повышения квалификации на базе ИПК; очно-заочные курсы; курсы по модульно-накопительной системе; дистанционные курсы; сетевые сообщества, учебно-методические семинары; мастер-классы учителей-практиков; самообразование и др.

Сегодня повышение квалификации не должно сводиться к получению «корочки» о прохождении курсов. Учитель вправе сформировать свои пожелания, высказать запросы и выбрать индивидуальную образовательную траекторию повышения квалификации. Программы повы-

шения квалификации формируются с учётом интересов учителей английского языка. При формировании образовательной траектории повышения квалификации «мнение самого учителя о том, каким бы он видел соотношение теории и практики, не является весовым основанием в отборе содержания повышения квалификации», отмечает Д.Ф. Ильясов в своей статье. По мнению учёного, «учитель отдаст предпочтение в пользу практики, недооценив тем самым роль теории в своей педагогической деятельности». [1]

Выявление запросов и оказание образовательных услуг по повышению квалификации учителей английского языка происходит на условиях:

- учёта уровня подготовки учителя английского языка;
- права учителя выбрать содержание и формы повышения квалификации;
- создания банков образовательных программ и модулей, обеспечивающих открытость и доступность информации об образовательных услугах;
- обеспечения тьюторского сопровождения индивидуальных траекторий повышения квалификации;
- консолидации и партнёрского взаимодействия всех участников процесса повышения квалификации.

Задача ИПК – успевать за развитием современного общества, информационных технологий и иметь кадры нужной квалификации.

Сегодня требуется большая динамика в работе системы повышения квалификации.

Современный институт повышения квалификации не должен быть оторван от школы. Работнику ИПК, чтобы не потерять квалификацию, необходимо работать в школе учителем. Квалификация и знания, компетенции и компетентность являются неоспоримыми преимуществами в современном обществе. Ведь конкурентоспособность учителя, грамотность и компетентность очень важны для успеха самого учителя и успехов его учеников. Образование педагогов должно быть непрерывным, поэтому предложения ИПК по системе повышения квалификации должны быть актуальными и разнообразными по форме. Концептуальные подходы и принципы создания современной системы

повышения квалификации ориентированы на достижение новых приоритетов в развитии общего образования, содержащихся в Национальной образовательной стратегии «Наша новая школа», стандартах основного общего образования. Ключевые позиции, обозначенные в данной концепции, регулируются также Болонской конвенцией и направлены на повышение конкурентоспособности российского дополнительного профессионального педагогического образования на международном рынке образовательных услуг.

Интеграция учебной и профессионально-педагогической деятельности слушателя курсов повышения квалификации основана на принципе компетентностно-деятельностного подхода к содержанию образования.

Развитие экспертной, проектной и исследовательской деятельности, привлечение ведущих методистов и учителей-практиков для передачи своего опыта – принцип соединения науки и практики.

Принцип оперативности включает в себя быстрое реагирование на запросы потребителей образовательных услуг.

Обеспечение качественного повышения квалификации, максимально приближенного к месту работы педагогов, в любое удобное для них время и есть принцип доступности.

Принцип индивидуализации образовательного процесса – это возможность свободного выбора для учителя содержания, места, времени и формы получения образовательных услуг, отвечающих его запросам.

Пространственно-временная организация учебного процесса осуществляется за счёт модульно-накопительных курсов повышения квалификации и основывается на принципе непрерывности образования. Принцип ориентации на конечный результат является критерием оценки качества образовательных услуг по повышению квалификации, осуществляемого с помощью механизмов подготовки и переподготовки слушателей и их последующей аттестации на соответствующие категории.

Принцип гибкости обеспечивает максимально широкий спектр образовательных услуг, разнообразных по содержанию, формам организации, объёму и месту их проведения, отвечающий запросам учителей английского языка и соответствующий индивидуальным

образовательным траекториям. Принцип мобильности предполагает разнообразие образовательных услуг и возможностей их перестройки в соответствии с изменяющимися условиями и целями деятельности.

Происходит модернизация непрерывного педагогического образования, осуществляется переход на многоуровневую систему подготовки и повышения квалификации учителей. Осуществляется частичный переход на многоуровневую и вариативную систему повышения квалификации учителей. Дистанционное обучение приобретает всё большее значение в системе повышения квалификации, а также всё большую популярность среди учителей английского языка. В настоящее время перспективным является интерактивное взаимодействие с учителями английского языка посредством информационных коммуникационных сетей, из которых особенно выделяется среда интернет-пользователей. Обучение с использованием Интернета представляется творческим процессом, позволяющим развивать и разрабатывать новые методические приемы. В современных условиях наиболее актуальной задачей образования является формирование информационной культуры учителя.

ИКТ становится наиболее эффективным средством, способствующим расширению образовательного пространства современной школы.

Судьба всех технических новинок в сфере образования практически одинакова: сначала их боятся и запрещают, потом используют экспериментально, и только после долгих споров, препирательств и исследований они занимают своё «место под солнцем».

Сейчас электронные устройства в образовательном процессе применяются достаточно широко. ИКТ становится наиболее эффективным средством, способствующим расширению образовательного пространства современной школы. Педагогическое мастерство основано на единстве знаний и умений, соответствующих современному уровню развития науки, техники и их продукта – информационных технологий. Информационными технологиями, как правило, называют технологии, использующие такие технические средства, как компьютер и Интернет.

Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно

реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим. Благоприятные возможности создают компьютеры и для организации самостоятельной работы учителей английского языка. В обучении иностранному языку широко применяются компьютерные технологии. Специфика компьютера как средства обучения связана с такими его характеристиками, как комплексность, универсальность, интерактивность. Возможность учитывать уровни языковой и методической подготовки учителя английского языка является основой для реализации принципа индивидуализации и дифференцированного подхода. При этом соблюдается принцип доступности и учитывается индивидуальный темп работы каждого учителя.

Всё вышперечисленное приобретает ещё большее значение в период введения ФГОС. Диагностика уровня подготовленности учителей – слушателей курсов позволяет выявить затруднения педагогических работников в период перехода на новые стандарты и их причины:

1) принципиальная новизна вопросов инструментально-методического обеспечения достижения и оценки планируемых результатов (личностных, метапредметных и предметных);

2) упрощенное понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода;

3) сложившаяся за предыдущие годы устойчивая методика проведения урока, необходимость отказа от устаревших поурочных разработок, накопившихся за многие годы и др.

Проблема введения ФГОС не может быть решена без качественной подготовки педагогических кадров. Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации постоянно работает над приведением структуры, содержания и форм повышения квалификации работников образования в соответствие с современными потребностями системы образования и обеспечивает высокое качество и доступность образовательных услуг. В свою очередь, кафедра языкового и литературного образования ГОУ ДПО ЧИППКРО в условиях внедрения ФГОС планирует работу по повышению квалификации с учетом потребностей учителей образовательной области «Филология». Так, учителям английского языка предлагаются сле-

дующие модульные курсы: «Концептуальные основы ФГОС общего образования», «Особенности реализации системно-деятельностного подхода», «Формирование метапредметных знаний и умений на уроках иностранного языка», «Современная система оценивания достижения результатов освоения образовательной программы по иностранному языку». На этих модульных курсах раскрываются и обсуждаются следующие вопросы:

- создание условий для решения стратегической задачи развития российского образования – повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов;
- формирование общеучебных действий как надёжный путь кардинального повышения качества обучения;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач, использование различных способов поиска информации (в справочных источниках и открытом учебном и информационном пространстве);
- требования к уровню подготовки выпускников;
- контрольно-измерительные материалы для оценки качества образования.

При освоении содержания модулей слушатели получают как теоретическую, так и практическую подготовку по проблеме реализации ФГОС в ходе обучения английскому языку. В связи с этим они выполняют задания как проблемно-теоретического, так и учебно-практического характера.

Программа модульных курсов повышения квалификации может быть освоена слушателями курсов как на занятиях в аудитории с использованием современных информационных технологий, так и самостоятельно в ходе дистанционного обучения с опорой на рекомендованную литературу.

Требования к результатам деятельности в ФГОС представлены как личностные, метапредметные и предметные. Такое понимание результатов образования требует обращения к технологиям личностно-ориентированного развивающего образования, где центральное место будет занимать оценочная деятельность педагога. Именно оценочная деятельность учителя

должна обеспечить получение информации, позволяющей оценить эффективность организуемой им деятельности и увидеть индивидуально-личностное продвижение в образовательном процессе.

Новое понимание образовательных результатов влечёт за собой необходимость обновления традиционной оценочной деятельности педагога, её развития. Развитие оценочной деятельности должно происходить не периодически – на курсах повышения квалификации, а непрерывно, включая самообразование в межкурсовой период. Профессорско-преподавательский состав и методисты ИПК владеют одновременно и теоретическими вопросами содержания, методики преподавания предмета, знанием нормативно-правовых документов, вопросами состояния и качества преподавания предмета и практическими аспектами работы учителя в школе.

ИПК играет немаловажную роль в оперативном информировании педагогов, динамичном реагировании на изменение ситуации в образовании.

Взаимодействие ИПК и учителя – самый эффективный способ оказания профессиональной помощи и создания условий для совершенствования, профессионального и личностного роста учителя.

Формирование инвариантного компонента наряду с вариативной частью образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей английского языка необходимо для сохранения единых критериев системы повышения квалификации и системы профессиональной переподготовки. В современных условиях необходимо учитывать требования ФГОС в аттестации учительских кадров.

Все указанные курсы должны быть минимально достаточными по времени, оптимально информативными по содержанию, актуальными по проблеме, прикладными по существу и признанными системой образования.

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. Проектирование содержания дополнительного профессионально-педагогического образования на основе принципа философской антропологии [Текст] / Д.Ф. Ильясов // Научное обеспечение системы повышения

квалификации кадров. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2009. – № 1. – С. 66.

2. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению

гражданского общества [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 3.

3. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. // Серия «Стандарты второго поколения». – М.: Просвещение, 2009.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ИЛЬИНА АННА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, методист регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЗУЕВА ФЛЮРА АКРАМОВНА, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЛУКИН АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ, директор Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 88, г. Челябинск.

РЕБИКОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА, ст. преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОПТЕЛОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ, канд. пед. наук, зав. кафедрой управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ПРЯМИКОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА, канд. социол. наук, доцент, доцент кафедры социологии института фундаментального социально-гуманитарного образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

РУБИНА ЛЮДМИЛА ЯКОВЛЕВНА, докт. филос. наук, профессор, директор института фундаментального социально-гуманитарного образования, зав. кафедрой социологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ШАПКО ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА, канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой теоретической и прикладной социологии института фундаментального социально-гуманитарного образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЗАНИНА ЛАРИСА ВИТОЛЬДОВНА, докт. пед. наук, профессор, декан факультета непрерывного и дополнительного образования педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ГУСЕВА ТАТЬЯНА КОНСТАНТИНОВНА, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕДАКОВА ИРИНА БОРИСОВНА, канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЛАВРОВА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЛЬКОВА ЖАННА ГЕННАДЬЕВНА, канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СКРИПОВА НАДЕЖДА ЕВГЕНЬЕВНА, канд. пед. наук, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИВЛЕВА ЛИЛИЯ РАМЗИСОВНА, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СВАТАЛОВА ТАМАРА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЧИПЫШЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, методист регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ГОРОВАЯ ОКСАНА АЛЕКСАНДРОВНА, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МАРТЬЯНОВ ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СОЛОВЬЕВА ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА, канд. фил. наук, зав. кафедрой языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДУДАРЕВА ОЛЬГА БОРИСОВНА, руководитель центра дистанционного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕМИЗДРАЛОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА, канд. психол. наук, профессор, доцент кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТРАПЕЗНИКОВА ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА, учитель русского языка и литературы, руководитель кафедры русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Копейск Челябинской обл.

АНДРЕЕВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЖУКОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, руководитель центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МАСЛЕННИКОВА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Южноуральск.

ХАДЖИЕВ САЙДХАСАН МАГОМЕДОВИЧ, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный.

РАТАНОВА НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА, ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

АНДРЮЩЕНКО ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА, ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БАРАНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА, руководитель регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОРНИЛОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВ ВЯЧЕСЛАВ МИХАЙЛОВИЧ, канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, зам. председателя Совета Челябинского областного общества краеведов, член Президиума Всероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания», г. Челябинск.

СЕВРЮКОВА АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТЕТИНА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА, ст. преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ILYNA ANNA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist of the Regional Centre of Methodical and Scientific Support of Federal State Educational Standards Introduction of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZUEVA FLURA AKRAMOVNA, Candidate of Pedagogical Science, Professor of the Department of Natural Science and Mathematic of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

LUKIN ALAXANDER VICTOROVICH, the director of Municipal Educational Establishment Lyceum № 88, Chelyabinsk.

REBIKOVA JULY VALERYEVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Education and Vocational Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KOPTELOV ALEKSEY VICTOROVICH, Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department of management, economy and law of the Chelyabinsk Institute of Re-training and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

PRYAMIKOVA ELENA VIKTOROVNA, Candidate of Sociological Science, Docent, the Docent of the Department of Sociology of the Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

RUBINA LUDMILA YAKOVLEVNA, Doctor of Philosophy, Professor, the Director of the Institute of Fundamental Social-Humanitarian Education, the Head of the Department of Sociology of the Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SHAPKO IRINA VALERYEVNA, Candidate of Philosophical Science, Docent, the Head of the Department of Theoretical and Applied Sociology of the Institute of Fundamental Social-Humanitarian Education of the Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ZANINA LARISA VITOLDOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Faculty of Continuous and Vocational Education of the Southern Federal University Pedagogical Institute, Rostov-on-Don.

GUSEVA TATYANA KONSTANTINOVNA, Candidate of Pedagogical Science, Docent, Docent of the Department of Pedagogy and Methodic of Elementary Education of Pedagogical Institute of the Southern Federal University Pedagogical Institute, Rostov-on-Don.

YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

EDAKOVA IRINA BORISOVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

LAVROVA GALINA NIKOLAEVNA, Candidate of Pedagogical Science, Docent, Professor of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KULKOVA JANNA GENNADYEVNA, Candidate of Psychological Science, the Sr. Lecturer of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SKRIPOVA NADEZHDA EVGENYEVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

IVLEVA LILIIA RAMZISOVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SVATALOVA TAMARA ALEKSANDROVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Docent of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

CHIPISHEVA LYUDMILA NIKOLAEVNA, Candidate of Pedagogical Science, Methodist of the Regional Centre of Methodical and Scientific Support of Federal State Educational Standards Introduction of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

GOROVAYA OKSANA ALEKSANDROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

MARTYANOV EVGENY ALEKSANDROVITCH, the Sr. Lecturer of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SOLOVYEVA TATYANA VASILYEVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department of Linguistic and Literature Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

DUDAREVA OLGA BORISOVNA, the Head of the Centre of Distant Learning of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SEMIZDRALOVA OLGA ANATOLYEVNA, Candidate of Psychological Science, Professor, Docent of the Department of management, economy and law of the Chelyabinsk Institute of Re-training and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

TRAPEZNIKOVA ELENA VYACHESLAVOVNA, Russian Language and Literature Teacher, the Head of the Department of Russian Language and Literature of Municipal educational establishment secondary school № 1, Kopeisk, the Chelyabinsk region.

ANDREEVA NATALYA YURIEVNA, lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHUKOVA ELENA YURIEVNA, the Head of the Innovative Projects Centre of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

MASLENNIKOVA NATALYA ANATOLYEVNA, the Director of Municipal educational establishment school № 7, Yuzhnouralsk.

HADZHIYEV SAIDHASAN MAGOMEDOVICH, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chechen Institute of Improvement of professional skill of Educators, Grozny.

RATANOVA NATALYA YAKOVLEVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ANDRUSHENKO ELENA VALERYEVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

BARANOVA JULY YURIEVNA, the Head of the Regional Centre of Methodical and Scientific Support of Federal State Educational Standards Introduction of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KORNILOVA LYUDMILA VLADIMIROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KUZNETSOV VYACHESLAV MICHAILOVICH, Candidate of Historical Science, the Head of the Department of Social and Art Disciplines of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, the Vice-chairman of the Board of Chelyabinsk Regional Community of Local Historians, the member of All-Russian Non-Governmental Organization «Association of History and Social Studies Teachers», Chelyabinsk.

SEVRUKOVA ALLA ALEXANDROVNA, Candidate of Pedagogical Science, Docent of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

TETINA SVETLANA VLADIMIROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Linguistic and Literature Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

СОДЕРЖАНИЕ

*Научно–методическое и организационное обеспечение введения
и реализации федеральных государственных образовательных
стандартов общего образования*

Ильина А.В.

Моделирование процесса организационной деятельности школы по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся. 5

Зуева Ф.А., Лукин А.В.

Освоение основной образовательной программы как основа достижения обучающимися личностных результатов. 13

Ребикова Ю.В.

Описание структуры программы внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО. 19

Коптелов А.В.

Организация методической работы в образовательном учреждении в условиях введения ФГОС ОО. 24

Прямикова Е.В., Рубина Л.Я., Шапко И.В.

Социология – образованию. 30

Занина Л.В., Гусева Т.К.

К проблеме готовности учителя начальной школы к реализации образовательных стандартов нового поколения. 37

Яковлева Г.В.

Инструментальное обеспечение оценивания методической работы дошкольного образовательного учреждения в условиях ведения ФГТ. 42

Едакова И.Б.

Реализация ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. 48

Лаврова Г.Н., Кулькова Ж.Г.

Условия включения педагогов ДОУ в разработку раздела основной общеобразовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья «Содержание коррекционной работы». 53

*Психолого–педагогическое сопровождение
федеральных государственных образовательных стандартов
общего образования*

Скрипова Н.Е., Ивлева Л.Р. Работа с одарёнными детьми в условиях реализации ФГОС НОО.	60
Сваталова Т.А., Чипышева Л.Н. Преимственность формирования интегративных качеств личности дошкольника и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы НОО.	65
Горовая О.А. Использование активных методов обучения в системе повышения квалификации в условиях реализации ФГОС НОО.	70
Мартьянов Е.А. Педагогическая оценка: сущность, проблемы, виды в условиях реализации ФГОС НОО.	76
Соловьева Т.В. Обучение русскому языку в условиях введения ФГОС ОО.	82
Дударева О.Б. Формирование ИКТ-компетенций школьников как компонент программы формирования универсальных учебных действий ООП основного общего образования.	88
Семиздралова О. А. Психологические аспекты развития универсальных учебных действий.	92
Трапезникова Е.В. Междисциплинарная интеграция как важнейший фактор формирования интеллектуальной культуры учащихся в рамках перехода на ФГОС.	99
Андреева Н.Ю. Одаренность учащихся и ее развитие в условиях образовательного процесса.	104
Жукова Е.Ю., Масленникова Н.А. Реализация внеурочной деятельности в кадетских классах общеобразовательных учреждений в условиях внедрения ФГОС ОО.	109
Хаджиев С.М. Познавательная деятельность и специфика ее осуществления учащимися старших классов.	114
Ратанова Н.Я., Андрущенко Е.В. Проектирование индивидуальной коррекционно-развивающей программы обучения слабовидящего ребенка дошкольного возраста в условиях интеграции.	121

*Система повышения квалификации работников образования
в условиях внедрения федеральных государственных
образовательных стандартов общего образования*

Баранова Ю.Ю., Ильина А.В.

Научно-прикладной проект как форма взаимодействия учреждения дополнительного профессионального образования и школы. 126

Корнилова Л.В.

Компетентности учителя начальной школы, обусловленные требованиями ФГОС НОО. 131

Чипышева Л.Н.

Совершенствование профессиональной компетентности учителя в условиях введения ФГОС НОО. 136

Кузнецов В.М.

Модель тьюторского сопровождения ФГОС ОО по истории и обществознанию в Челябинской области. 144

Севрюкова А.А.

Методика развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. 150

Тетина С.В.

Система повышения квалификации учителей английского языка в условиях введения ФГОС ОО. 155

Список принятых в номере сокращений. 160

Сведения об авторах. 161

CONTENTS

Scientific and Methodical Maintenance of Introduction of Federal State Educational Standards of General Education

Пуна А.В. Modeling of the Process of School's Organizational Activity on Spiritual and Moral Development of Pupils.	5
Zueva F.A., Lukin A.V. Mastering of GEP as the Basis of Reaching Personal Results by Pupils.	13
Rebikova J.V. Description of the Structure of Program of Extracurricular Activity in the Conditions of Introduction of FSES of PGE.	19
Koptelov A.V. Organization of methodical work in Educational Institution in the Conditions of Realization of FSES of GE.	24
Pryamikova E.V., Rubina L.Y., Shapko I.V. Sociology – to Education.	30
Zanina L.V., Guseva T.K. To the Issue of Elementary School Teacher Preparedness for Realization of New Generation Educational Standards.	37
Yakovleva G.V. Instrumental Maintenance of Estimation of Methodical Work of PEI in the Conditions of FSR Introduction.	42
Edakova I.B. Realization of FSR to Structure of the General Educational Program of Preschool Education.	48
Lavrova G.N., Kulkova J.G. Conditions of Including PEI Teachers to Working out the General Education Program' Section about Children with Limited Possibilities of Health «Content of Correctional Work».	53

*Psychological and Pedagogical Maintenance of Introduction
of Federal State Educational Standards of General Education*

Skripova N.E., Ivleva L.R.	
Working with Gifted Children in the Conditions of Introduction of FSES of PGE.	60
Svatalova T.A., Chipisheva L.N.	
Continuity of Development of Integrative Qualities of Preschool Child Personality and Metasubject Results of the Mastering of General Educational Program of PGE.	65
Gorovaya O.A.	
Use of Active Methods of Training in System of Improvement of Professional Skill in the Conditions of Realization of FSES PGE.	70
Martyanov E.A.	
Pedagogical Estimation: the Essence, Problems and Kinds in the Conditions of Introduction of FSES of PGE.	76
Solovyeva T.V.	
Russian Language Teaching in the Conditions of Realization of FSES GE.	82
Dudareva O.B.	
Development of ICT-competences of Pupils as a Component of the Program of Universal Educational Actions' Formation of General Educational Program of PGE	88
Semizdralova O.A.	
Psychological Aspects of Universal Educational Actions' Formation.	92
Trapeznikova E.V.	
Interdisciplinary Integration as the Most Important Factor of Pupils' Intellectual Culture Development within the Framework of FSES.	99
Andreeva N.Y.	
Giftedness of Pupils and its Development in the Conditions of Educational Process.	104
Zhukova E.Y., Maslennikova N.A.	
Realization of Extracurricular Activities in the Cadet Classes of Educational Institutions in the Implementation of FSES of GE.	109
Hadzhiyev S.M.	
Cognitive Activity and the Specific of Its Implementation in High School.	114
Ratanova N.Y., Andrushenko E.V.	
Designing of the Individual Correction-developing Program of Training of the Visually Impaired Child of Preschool Age In the Conditions of Integration.	121

*System of Professional Training of Educators in the Conditions
of Introduction of Federal State Educational Standards
of General Education*

Baranova J.Y., Пына A.V. Applied Scientific Project as a Form of Cooperation of Additional Vocational Education and a School.	126
Kornilova L.V. Competences of Primary School Teacher Caused by Introduction of FSES of PGE.	131
Chipisheva L.N. Improvement of Teacher's Professional Competence in the Conditions of Re- alization of FSES PGE.	136
Kuznetsov V.M. The Model of Tutor Maintenance of FSES of GE in History and Social Studies in Chelyabinsk Region.	144
Sevrukova A.A. Methodic of Teacher' Research Potential Development in the System of Additional Professional Education.	150
Tetina S.V. System of Improvement of Professional Skill of English Language Teachers in the Conditions of Realization of FSES GE.	155
List of abbreviations taken in the number.	161
Information about the authors	164

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 3(8)2011

Ответственный за выпуск Д. Ф. Ильясов, А. М. Обжорин
Технический редактор А. М. Обжорин
Дизайн обложки П. В. Федоров

Сдано в набор 20.09.2011. Подписано в печать 14.10.2011.
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 10,75. Тираж 150 экз. Заказ № 912.

Центр оперативной печати ООО «ПРОНТО»
454091, г. Челябинск, ул. Энгельса, 47 а