

Государственное учреждение образования
«Минский областной институт развития образования»

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 75-летию Минского областного института развития
образования

8–9 октября 2015 года

Минск

УДК 37.013.83(476)
ББК 74.4(4Бел)
С56

Рекомендовано Редакционно-издательским советом
государственного учреждения образования
«Минский областной институт развития образования»

Редакционная коллегия:
С. В. Ситникова, М. А. Краснова, А. П. Гурко, Е. В. Довгун,
И. В. Ботяновская, Л. В. Камлюк-Ярошенко, Т. М. Недвецкая,
Е. А. Ротмирова

С56 **Современное образование взрослых: состояние, проблемы и перспективы :**
материалы науч.-практ. конф., Минск, 8–9 октября 2015 г. / ГУО «Мин. обл. ин-т
развития образования» ; редкол. : С. В. Ситникова [и др.]. – Минск : Мин. обл.
ИРО, 2015. – 299 с.
ISBN 978-985-7036-83-7.

В сборник включены тезисы участников научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Минского областного института развития образования «Современное образование взрослых: состояние, проблемы и перспективы» (8–9 октября 2015 г.).

Адресован специалистам системы дополнительного образования взрослых, педагогическим работникам систем дошкольного, общего среднего и среднего специального образования.

Ответственность за содержание, корректность ссылок на использованные источники несут авторы предоставленных материалов.

УДК 37.013.83(476)
ББК 74.4(4Бел)

ISBN 978-985-7036-83-7

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ситникова С. В.</i> Современные тенденции и проблемы развития профессиональной компетентности педагогов.....	11
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	15
<i>Абдинова Н. Д.</i> «Образование для взрослых» и его концептуальные вопросы.....	15
<i>Ахмедов А. А.</i> Международное сотрудничество как фактор повышения качества дополнительного педагогического образования.....	17
<i>Борисов В. И., Прудникова О. Б.</i> Редакционно-издательское обеспечение процессов непрерывного образования: проблемы и пути решения.....	19
<i>Борисова М. М.</i> Диверсификация дополнительного педагогического образования инструкторов по физической культуре.....	21
<i>Борисюк Г. Г., Попенюк Л. П., Стаселович Т. Г.</i> Инновационные подходы к подготовке руководителей учреждений образования в институте развития образования.....	24
<i>Бушкова Н. К.</i> Актуальные вопросы реализации государственной кадровой политики региональными учреждениями дополнительного профессионального образования.....	27
<i>Васильченкова Т. В.</i> Проблема контроля и оценки качества дополнительного профессионального образования педагогических работников: опыт и перспективы ее решения.....	30
<i>Верховкина М. И.</i> Использование педагогами деятельностного подхода при разработке образовательной программы дошкольного образования в России.....	32
<i>Власенко Н. Э.</i> Современные программы повышения квалификации руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования.....	35
<i>Гелясина Е. В.</i> Удовлетворенность профессией и трудом как индикатор качества повышения квалификации педагогов.....	37
<i>Глинская О. А.</i> Методические средства как результат познавательной деятельности педагога в системе дополнительного образования взрослых.....	41
<i>Довгун Е. В.</i> Дополнительные образовательные услуги: состояние и перспективы (из опыта работы Минского областного ИРО).....	43
<i>Зайцев И. С.</i> Переподготовка кадров в системе специального образования.....	45
<i>Кирсанова В. Г.</i> Опыт изучения ожиданий слушателей относительно организации повышения квалификации.....	48

Клезович О. В. Формирование у слушателей готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.....	50
Колычева Г. Ю., Ефимов В. Ф. Особенности повышения квалификации учителей Подмосковья.....	53
Кольцова О. С. Независимая оценка качества образования: от замысла до воплощения.....	55
Куцеева Е. Л. Особенности межличностного взаимодействия в системе повышения квалификации учителей.....	60
Маханьков Ю. В. Менеджмент качества: мониторинг удовлетворенности обучающихся как средство достижения устойчивого успеха организации.....	63
Олиференко Л. Я. Модернизация дополнительного профессионального образования в Российской Федерации.....	66
Осадчий И. Г. Оценивание состояния и организационного развития образовательных систем и принцип неопределенности.....	69
Радевич Н. К. Foreign Language Educator. From Instruction and Counselling to Training and Moderation.....	71
Раджабова Н. Н. Модель повышения квалификации педагогических кадров на основе использования современных педагогических технологий.....	74
Свирский Е. А. Особенности организации образования взрослых в условиях инновационного развития экономики.....	77
Соловьева С. В. Дополнительное профессиональное образование: вопросы обеспечения качества повышения квалификации педагогических работников.....	79
Сурикова О. В. Рефлексивная модель обучения педагогов в системе дополнительного образования взрослых.....	81
Шалик Э. В. О преподавании основ педагогических измерений.....	84
Шеститко И. В. Интерактивные методы контроля знаний обучающихся в условиях дополнительного образования взрослых.....	86
Шилова Е. С. Особенности организации образовательного процесса в институте повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного университета имени Максима Танка.....	88
Ярмолинская М. М. Переподготовка специалистов системы дошкольного образования в контексте дополнительного образования взрослых.....	92

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	95
<i>Абмётка С. В.</i> Профессиональные компетенции специалистов, ответственных за сопровождение замещающих семей.....	95
<i>Аверкина А. А.</i> К чему не готовят учителей, или «Является ли эта функция периодической?».....	97
<i>Артёмов Т. К.</i> Самообразование педагога как фактор повышения профессиональной компетентности.....	99
<i>Бареева Е. И., Шеринёва З. А.</i> Эмоциональный интеллект и эффективность профессиональной деятельности педагога.....	101
<i>Ботьяновская И. В.</i> Актуальные аспекты повышения профессиональной компетентности учителей в вопросах интеллектуально-когнитивного развития младших школьников.....	104
<i>Ботьяновская И. В., Каушан Н. И.</i> Роль повышения квалификации приемных родителей в решении проблемы социального сиротства в Минской области	105
<i>Боженкова Л. И.</i> Подготовка учителя к деятельностному проектированию процесса обучения математике.....	108
<i>Бурлакова И. И.</i> Использование модульных технологий в системе повышения квалификации учителей.....	111
<i>Веретенников И. В.</i> Дифференциация программного содержания курсов повышения квалификации руководителей учреждений образования и специалистов, организующих работу с детьми, имеющими нарушения зрения в условиях интегрированного обучения и воспитания.....	114
<i>Вержибок Г. В.</i> Ценность здоровья педагога в контексте нравственного императива.....	117
<i>Винник И. Р.</i> Красноречие – методика андрагога.....	119
<i>Виноградова А. Н.</i> Организация освоения навыков проектирования художественно-эстетического развития дошкольников слушателями курсов повышения квалификации.....	122
<i>Волкова О. В.</i> Организация методической работы педагога начальной школы.....	124
<i>Варанецкая Л. М.</i> Рэалізацыя зместу вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі праз арганізацыю адукацыйнага працэсу на беларускай мове.....	128
<i>Гладкая В. В.</i> Актуальные вопросы формирования профессиональных компетенций у педагогических работников системы интегрированного обучения и воспитания..	130
<i>Горбатова Е. В.</i> Реализация творческого потенциала педагогов учреждений дошкольного образования в процессе их подготовки к инновационной деятельности.....	134

Громова Л. А.	
Педагогические чтения как средство сопровождения профессионального развития учителя.....	136
Гурко А. П.	
Научные и практические аспекты профессионального совершенствования педагога.....	139
Давыдова М. Д.	
Самообразование как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов.....	141
Даринская Л. А.	
Развитие исследовательской компетентности педагога в условиях повышения квалификации.....	143
Деденок В. Е.	
Дополнительное образование взрослых как ступень профессионального развития специалистов образования Минской области.....	145
Дёмина Н. П., Гулицкая Т. П.	
Совершенствование профессиональной компетентности учителя как условие формирования и обобщения перспективного педагогического опыта.....	148
Елгина С. В.	
Роль социального интеллекта как когнитивного компонента коммуникативных способностей обучающихся в оптимизации процесса их социально-психологической адаптации.....	151
Захожая Н. Н., Карпушева Н. М.	
Формирование профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих воспитательную практику.....	154
Зенько Е. И.	
Повышение квалификации педагогов в вопросах духовно-нравственного воспитания учащихся.....	155
Калистратова Е. И.	
Культурологический подход к совершенствованию личной и профессиональной компетентности педагога	157
Каско В. Б.	
Дополнительная подготовка учителя начальных классов к осуществлению психолого-педагогической поддержки современной семьи.....	159
Кашицына Ю. Н.	
О некоторых новых требованиях к лекционным занятиям в системе дополнительного образования педагога.....	162
Коваленко Л. Н.	
Инновационные подходы к проблеме формирования духовно-нравственной культуры педагога в условиях современной школы.....	164
Кондратьева И. П.	
Структурно-функциональная модель развития у педагога культуры создания информационных продуктов.....	167
Королёва М. А.	
Рефлексия как условие профессионального развития педагога.....	170
Кохновская Е. В., Щедрина Т. В.	
Проектная деятельность в процессе повышения квалификации как условие творческого развития педагога.....	173

Кравцова О. М., Мазовко М. И.	
Профессиональная компетентность современного педагога учреждения дошкольного образования.....	176
Крагель Л. В.	
Решаем творческие задачи с LEGO.....	178
Лайне С. В.	
Ценностные доминанты иноязычного образования.....	181
Малиновский В. В.	
Использование коучинг-технологии в работе с молодыми специалистами.....	184
Максимук Н. Н., Котенева Л. Н., Толкач Н. Л.	
О технологии коллективного способа обучения.....	187
Манилкина С. А.	
Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования детей и молодежи.....	188
Мардахаева Е. Л.	
Система развития профессиональной компетентности учителя математики современных условиях.....	190
Мартынова Л. А.	
Особенности проявления и профилактика синдрома эмоционального выгорания у женщин-педагогов разных возрастных групп.....	193
Мельник О. А.	
Толерантность как часть педагогической культуры педагога.....	196
Метелица А. С., Волкова О. В.	
Экологическое образование педагогов в процессе повышения квалификации.....	199
Метликина Л. С.	
Организация научно-методической работы учителей-словесников.....	201
Метлицкая Т. И.	
Формирование профессиональных компетенций педагогов в процессе организации профориентационной работы с учащимися.....	204
Мижериков В. А.	
Целеполагание как ключевой аспект деятельности педагога.....	206
Молодцова Г. И.	
Некоторые аспекты обучения взрослых.....	210
Нагаева О. Н.	
Технологическая карта как современная форма проектирования урока.....	212
Назаренко-Матвеева Т. М.	
Формирование профессионально-личностной компетенции педагога на основе технологии тренинга.....	214
Недвецкая Т. М.	
Совершенствование профессиональных игровых компетенций специалистов дошкольного образования.....	216
Обухова Т. И., Сороко Е. Н.	
Стратегические подходы к формированию профессиональных умений в педагогической работе в условиях инклюзивного образования.....	219
Орлова Л. В.	
Психологические аспекты самопрезентации учителя.....	221
Павлюченко Т. И.	
Технологическое творчество в процессе взаимодействия педагога и методиста.....	223
Петруцкая Е. А.	
О конструктивном взаимодействии педагогов.....	225

Пикулик В. В. Особенности ознакомления педагогов с современными методиками обучения географии в рамках повышения квалификации.....	227
Радькова С. В. Социально-перцептивная компетентность педагога как фактор профилактики профессиональной деформации.....	229
Ротмирова Е. А. Дидактический стиль как показатель культуры деятельности современного педагога.....	232
Сайковская Н. А. Формирование научных понятий у младших школьников.....	236
Сакова А. П. Совершенствование профессионального мастерства педагогов посредством организации самообразовательной деятельности.....	239
Слабодчикова О. В. Использование авторской методики Е. Н. Ильина в практической деятельности учителей гуманитарно-эстетического цикла.....	241
Смирнова Т. В. Актуальные вопросы повышения квалификации специалистов психолого-медико-педагогических комиссий.....	243
Стреха Е. А. Интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.....	246
Черникова Е. Е. Самообразование как фактор профессионального и личностного развития педагога.....	248
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	251
Адамович И. В. Открытые курсы для педагогов.....	251
Буркатовская Г. Р., Карушева Е. Н. Реализация дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации педагогических работников.....	253
Василюк И. М. Информационно-образовательное сопровождение современного урока в начальной школе.....	256
Волкова Е. И. Сервисы Web 2.0 как средство формирования информационно-образовательной среды учреждения образования.....	258
Гавриленко Л. Н. Использование сетевого взаимодействия в повышении квалификации педагогов..	260
Захарова Ю. В. Использование электронных учебно-методических комплексов в образовательном процессе переподготовки.....	262
Камлюк-Ярошенко Л. В. Интерактивный филологический онлайн-проект в практике дополнительного образования взрослых.....	264

Коновалёнок Т. А.	
Медиаресурсы в помощь учителю и ученику: адаптационный проект по русской литературе.....	266
Королевич А. П.	
Организация образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий.....	269
Лапо А. И.	
Профильное обучение информатике.....	271
Листратенко В. А., Казакевич М. А.	
Сетевое взаимодействие как форма самообразования педагогов.....	274
Мякенья І. А., Пішчык В. Г.	
Выкарыстанне інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій у адукацыйным працэсе.....	276
Мошнина Р. Ш., Батырева С. Г., Краснопёрова В. Ф., Хиленко Т. П.	
Компетентностная модель дистанционного обучения специалистов.....	279
Пашаева М. Н.	
Проблема использования информационно-коммуникационных технологий на уроках биологии.....	281
Рощина И. В.	
Массовые открытые онлайн-курсы: опыт участия.....	283
Хиленко Т. П.	
Формирование информационной компетентности учителей начальных классов....	285
Шеболкина Е. П., Гудырева Л. Н.	
Сетевой проект управления развитием инновационного образования (из опыта работы Федеральной инновационной площадки на базе Коми республиканского института развития образования).....	289
Шингарёва С. М.	
Современные информационные технологии в работе воспитателя дошкольного учреждения.....	293
Юстинская Г. М.	
О ключевых вопросах методики преподавания литературы в контексте компьютерного обучения.....	295

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Проблемное поле конференции:

- Образование взрослых в условиях глобализации. Социально-философские и акмеологические основания образования взрослых. Психолого-педагогические аспекты образования взрослых. Профессионально-ориентированные технологии образования взрослых. Дополнительное образование взрослых как фактор профессионального развития личности. Обеспечение качества в системе дополнительного образования взрослых. Профессиональная подготовка управленческих кадров.

- Содержание и направленность изменений педагогической деятельности в современных условиях. Обновление целей и содержания дополнительного педагогического образования. Основные принципы и задачи дополнительного образования педагогов. Профессиональные компетенции педагогов и их формирование.

- Модели организации дополнительного образования педагогических кадров. Педагогические технологии дополнительного образования взрослых. Инновационная подготовка педагогов. Роль учреждений дополнительного образования взрослых в моделировании региональной системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров. Психолого-педагогическая культура как условие совершенствования его профессионализма. Самообразование как фактор профессионального и личностного развития педагога.

- Философско-методологические, социально-педагогические и медико-психологические основания создания и функционирования информационно-образовательного пространства. Создание адаптивных автоматизированных информационных систем управления образовательным процессом. Информационные технологии для организации процесса обучения.

- Использование сетевых технологий в образовании. Дистанционное обучение: сущность, технология, проблемы организации. Информационно-коммуникационная компетентность. Формирование образовательной среды на базе «облачных» технологий. Мобильное обучение как новая технология в образовании. Интеграция информационных и педагогических технологий, массовые открытые онлайн курсы (МООК). Электронные образовательные ресурсы нового поколения: поиск, создание и использование. Использование сервисов и ресурсов Интернета. Критерии качества подготовки педагогических кадров в сфере информационных технологий.

Современные тенденции и проблемы развития профессиональной компетентности педагогов

Ситникова С. В.,

ректор ГУО «Минский областной институт развития образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

В современном обществе происходят процессы, ведущие к смене основ его жизнедеятельности и жизнеустройства. «Интеллектуализация» экономики становится ее наиболее примечательной чертой. Повышение роли квалифицированного труда приводит к тому, что основным «средством производства» становится квалификация работников. «Человеческий капитал» как совокупность профессионально-квалификационных навыков, знаний, таланта работников на предприятии становится двигателем все более разнообразного и все менее энерго- и материалоемкого производства. Академик Н. Н. Моисеев замечал, что этот этап развития общества возводит воспитание массового мастерства на уровень важнейшей общенациональной задачи, так как «людей, от которых зависит успех производственной деятельности, приходится долго и дорого обучать», что «нет проблемы более важной, чем образование и воспитание народа, формирование мастера даже в условиях кризиса экономики» [6].

Большие перемены происходят и в сфере образования, которое преобразуется в систему обучения на протяжении всей жизни человека. Новая европейская стратегия экономического развития «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста» рассматривает образование и обучение как один из ключевых факторов создания конкурентной и динамичной европейской экономики, основанной на знаниях. Обучение на протяжении всей жизни служит необходимой предпосылкой улучшения социального положения, формирования гражданской позиции, личностной и профессиональной реализации, повышения возможностей занятости. Акцент ставится не на преподавании знаний, а на развитии индивидуальных способностей и обучении человека учиться. Ученые утверждают, что в условиях быстроменяющегося мира, человеку в период своей трудовой деятельности приходится менять профессию, возможно даже не один раз. И к этому необходимо быть готовым.

Одна из задач модернизации образовательной системы: достижение нового, современного качества образования, которое в настоящее время становится главным геополитическим фактором в мире, так как именно оно позволяет в любой сфере деятельности ее участникам достичь максимально возможного результата. Приоритет качества образования нашел свое выражение в Кодексе Республики Беларусь об образовании [3].

Это обуславливает изменение требований к образовательному процессу, появление его новых качественных характеристик, что проявляется в постановке принципиально новых социально-педагогических задач, росте наукоемкости педагогического труда, в котором преобладают развивающие, стимулирующие, проективные, рефлексивные тенденции.

Одно из назначений образования взрослых состоит в обеспечении повышения и поддержки квалификации специалистов. Повышение квалификации рассматривается как дополнительное профессиональное образование, направленное на обновление, углубление знаний, развитие профессиональных умений и навыков. Анализируя процесс обучения в системе повышения квалификации, А. И. Жук отмечает: «Слушательно необходимо самоопределение на учебную деятельность, которое из ситуации повышения квалификации (как сверхзадача) должно быть перенесено в реальную профессиональную деятельность и выражаться в постоянном самообразовании» [2, с. 97]. Таким образом, повышение квалификации может рассматриваться не только как развитие

профессиональной деятельности педагога, но и как развитие способности педагогических кадров к самоорганизации, самореализации и саморазвитию.

Исследования, проведенные в разных странах мира, показали, что наиболее эффективные школьные системы существуют в тех странах, в которых уделяли большое внимание повышению качества работы учителей, так как именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учащихся. Эти школьные системы базируются на трех основных принципах:

– тщательный профессиональный отбор (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);

– эффективное повышение квалификации педагогов (единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания);

– создание такой системы, при которой каждый ребенок имеет доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высоких результатов обучения – поднять уровень каждого ученика) [1]. То есть одним из важнейших ресурсов повышения качества обучения и в целом образования является повышение качества педагогического труда.

Какие же факторы влияют на этот процесс?

Одной из главных проблем следует назвать быстро развивающееся в нашей стране информационное общество, что привело к новому пониманию образования, отношению к знаниям. Сегодня обучение связывают не с объемом удерживаемых в памяти фактов из разных дисциплинарных областей, а с **овладением общей системой ориентации в потоке информации**, созданием четких способов ее отбора, формированием умений постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний. Формирование информационной культуры, информационной грамотности, информационной компетентности становятся одними из наиболее важных результатов обучения.

Еще в 2000 году в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза, принятом в Брюсселе, было отмечено, что «профессия учителя, в целом, меняет свое изначальное содержание. **Учителя становятся во все большей степени консультантами, наставниками и посредниками**, чья задача – помочь учащемуся самому сформировать свое образование и осознать свою личную ответственность за это. А, следовательно, и методы обучения ... должны меняться в сторону **приоритета личной мотивации, критического мышления и умения учиться**» [5, с. 26–27].

Но, несмотря на то, что на протяжении более 20 последних лет в нашей стране постоянно пропагандируется (и, ради справедливости, скажем, что многое делается) необходимость перехода к новой парадигме образования, основывающейся на активной роли учащегося в процессе обучения, стереотипы педагогического сознания продолжают сохраняться. Многие **педагоги крайне медленно, а подчас и вовсе не готовы** кардинально изменить свою роль – от трансляции готовых знаний к организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, созданию условий для развития внутренней мотивации обучающихся к самообразованию. По моему мнению, это напрямую определяет современное отношение к учительскому труду и, как следствие, падение его **престижа**.

Очевидное падение качества подготовки абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, требует активизации системы повышения квалификации педагогов, которые, в свою очередь, позаботятся о естественной смене поколений. Хороший учитель – хороший ученик – хороший абитуриент педагогического вуза – хороший учитель. Если этот цикл восстановить, как это было в середине XX века, то педагогам, приходящим в школу, понадобится не так много времени, чтобы стать настоящими профессионалами своего дела. То есть, качество образования будет не декларацией, а реальностью в современной школе.

Одним из факторов, влияющих на относительное качество образования, является определенная нестабильность в сфере образования. То, что реформы должны проходить, сомнений не вызывает. Однако **радикальные перемены**, происходящие в образовании, не всегда удачные решения, весьма короткие сроки, отводимые для внедрения новшеств, изменения нормативно-правовой базы не лучшим образом влияют на положение в системе образования.

Среди наиболее серьезных проблем следует назвать также проблему **определения качества педагогического труда**. К сожалению, зачастую качество работы педагога оценивается по внешним показателям: как учащиеся сдали централизованное тестирование, сколько получили дипломов на олимпиадах и конкурсах, как прошло поступление в высшие учебные заведения. Но эти показатели не отражают качество работы учителя.

Компетентностный подход, который активно внедряется в вузовское и последипломное образование, в контексте профессионально-педагогического образования пока еще недостаточно разработан и апробирован. Профессиональная компетентность выступает как системообразующая категория процесса повышения квалификации. Профессиональные компетенции – это способность субъекта профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с должностными требованиями. Последние представляют собой задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли. Так как содержательно цели конкретизированы в образовательном стандарте, то на практике в рамках конкретной системы образования (России, Германии или других стран) или образовательной системы (детский сад, школа, вуз) качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта или степенью соответствия модели соответствующего обучающегося (специалиста). Но как раз эта проблема остается нерешенной в системе повышения квалификации (ПК). В системе повышения квалификации размыты критерии оценки **качества повышения квалификации**, они опираются на субъективистскую интерпретацию результатов обучения, оценочные процедуры направлены на репродуктивный тип образовательного продукта, проверку усвоения предметных знаний. Качество ПК оценивается по «валовым показателям»: выполнение плана по часам, количеству обученных и т. д. Такие способы оценки явно не соответствуют процессам, идущим в образовании в целом, и в системе повышения квалификации в частности. Опыт реформирования систем оценивания говорит о необходимости разработки **модели педагогического работника** как специалиста, обладающего определенными качествами и владеющего определенными компетенциями. Это позволит ориентироваться на объективизированные оценочные средства, интегрированные показатели, отсроченные социокультурные эффекты образования [4, с. 3; 7, с. 476–488].

Новая Концепция непрерывного педагогического образования на 2015–2020 годы предполагает наличие такой оценочной системы. Разработка системы кредитно-модульной организации ПК серьезно должна повлиять на качество повышения квалификации педагогов, создавая конкурентную среду.

С одной стороны, сегодня достаточно широк рынок образовательных услуг. С другой стороны, большинство образовательных продуктов предлагается через официальные структуры, обучение в которых носит обязательный характер и миновать которые невозможно. Гарантия качества обучения должна позволять педагогам **самостоятельно выбирать пути, место и формы обучения** в соответствии с собственными запросами, то есть педагог должен иметь право повышать свою профессиональную квалификацию на основе **индивидуальной образовательной траектории**, самостоятельно выстраивать стратегию собственного профессионального роста. Система повышения квалификации при этом должна гибко реагировать на профессиональные тенденции

в педагогической среде, а педагог должен адекватно воспринимать и принимать активно изменяющихся учащихся.

Кроме того, каждый субъект **системы образования взрослых** должен понимать, что его работа в ней – это вовсе не довесок к полученному когда-то образованию и проведенному когда-то занятию, а постоянная составляющая профессионального развития.

Список использованных источников

1. *Барбер, М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира [Электронный ресурс] / М. Барбер, М. Мушед // Режим доступа : <http://ecsosman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032922/1.pdf>.
2. *Жук, А. И.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук. – Минск : Аверсэв, 2004.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [от 13 января 2011 года]: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года: одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
4. *Матюшкина, М. Д.* Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Д. Матюшкина ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – СПб., 2013. – 47 с.
5. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Адукатар. – 2000. – № 2(8). – С. 24–27.
6. *Моисеев, Н. Н.* Информационное общество: возможности и реальности / Н. Н. Моисеев // Полис, 1993. – № 3. – С. 6–14.
7. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

«Образование для взрослых» и его концептуальные вопросы

Абдинова Н. Д.,

доцент Бакинского института повышения квалификации

и переподготовки педагогических кадров,

доктор философии по педагогике

В наше время обновление информации идет очень быстро. Как и во всех социальных сферах, в системе образования происходят изменения. В нашей стране успешно реализуются образовательные реформы, фундамент которых был заложен общенациональным лидером Гейдаром Алиевым.

В настоящее время Азербайджан проводит изменения в содержании и структуре системы образования, используя принципы мировой образовательной системы. Эти изменения направлены на формирование человека как личности, обладающей жизненно важными навыками.

Образование является живым обновляющимся организмом. Однако сегодня многие считают, что главная задача состоит в том, чтобы сохранить достижения, полученные в течение десятилетий. Конечно, незнание прошлого неизбежно приводит к незнанию настоящего и наоборот, и если сегодня не видеть назревшую необходимость новшества, не понимать процессы, происходящие в развивающихся странах, вообще нельзя говорить о развитии науки, образования.

Нынешнее динамическое развитие нашей страны требует воспитания активного гражданина, конкурентоспособного специалиста, обладающего научными и профессиональными знаниями и навыками. В противном случае обеспечить устойчивое развитие будет невозможно.

В современный период, называемый веком знаний, рабочие и жизненные модели меняются очень быстро. Успешно адаптироваться к этим регулярно происходящим в обществе и экономике изменениям возможно только через образование граждан в течение всей их жизни.

Новый период в образовании – это период приобщения человека к образованию в течение всей его жизни. По мнению Дж. Хаммеллина, главной идеей обязательного образования является воспитание человека нового типа. Такой человек характеризуется творческим и динамичным отношением к культуре. Международное сообщество считает, что образование взрослых является ключом к XXI веку. Сегодня ответственность за современную жизнь падает на плечи взрослых. Поэтому на первый план выходит их профессиональная подготовка. Образование для взрослых основывается на современных гуманистических ценностях.

В последнее десятилетие в Азербайджане, как и в развитых странах мира, уделяется повышенное внимание разрешению научно-практических проблем образования взрослых. Образование для взрослых, будучи частью системы непрерывного образования, представляет собой учебный процесс, осуществляемый на основе гибких программ обучения с целью адаптации граждан к постоянным изменениям, происходящим в обществе и экономике.

Функционирование системы образования для взрослых – это процесс, направленный на достижение поставленной цели, к результату. Этот процесс представляет собой взаимосвязанную деятельность андрагогов и взрослых обучаемых, взрослых друг с другом, организаторов образования с андрагогами. Такой динамический процесс способствует адаптации человека к происходящим в обществе изменениям. И это деятель-

ность, направленная на удовлетворение потребностей социально-экономической сферы посредством обновления знаний.

Образование для взрослых – это творческий процесс, основанный на использовании взрослыми людьми своего опыта, особенностей образа жизни, возможностей для реализации нестандартных задач.

Происходящие в Азербайджане экономические изменения, переход к рыночной экономике актуализируют проблемы обновления содержания и структуры образования, применения системы маркетинга, независимости в управлении, демократических принципов, менеджмента, разработки механизмов «Повышения квалификации – аттестации – материального стимулирования», усовершенствования системы повышения квалификации и переподготовки педагогов, комплексной организации педагогического образования и подготовки преподавателей.

Ввиду того, что успешная реализация реформ в системе образования зависит от качественной организации непрерывного образования педагогических кадров, необходимо продолжить реформы, начатые в системе повышения квалификации, смело проводить в жизнь новые механизмы. В повышении квалификации области применение новых механизмов можно сгруппировать следующим образом:

1. Отправным пунктом повышения квалификации считается школа. Первым шагом в организации этого процесса является изучение требований субъекта повышения квалификации – учителя. Интерес и требования учителя к повышению квалификации изучаются в рамках его профессиональной деятельности.

2. Процесс повышения квалификации строится на основании полученных посредством обратной связи результатов предварительного ознакомления учителей с учебным планом и программой. Программы постоянно обновляются, приводятся в соответствие с запросами. Предложение альтернативных программ создает здоровую конкуренцию среди образовательных учреждений по повышению квалификации.

3. Привлечение к образованию по повышению квалификации строится в соответствии с принципами добровольности, от принципов принуждения, планового образования отказываются.

4. Изучаются реальные потребности учителей, осуществляется переход к применению модели «Заказ – предложение», в рамках которой на первый план выводится удовлетворение потребности клиента.

5. В образовании по повышению квалификации применяются механизмы самообразования, дистанционное образование (образование на расстоянии), усиливается информационное обеспечение.

6. Применяются современные механизмы мониторинга и оценки.

7. Создаются опорные пункты для непрерывного повышения квалификации педагогических кадров в районе, «обучающие» постоянно учатся.

8. Применяется механизм «Повышение квалификации – аттестация – материальное стимулирование» и т. д.

В современных условиях обучение и воспитание подрастающего поколения, уровень подготовки учеников, в первую очередь, зависит от уровня методической, психологической, профессиональной и культурной подготовки педагогических кадров. Именно поэтому образовательные учреждения и органы должны нести ответственность за повышение квалификации педагогических кадров, осуществление их переподготовки.

Образование взрослых является ведущей областью системы непрерывного образования и имеет особое значение. Согласно идее непрерывного образования, для того, чтобы каждый человек на всех этапах своей жизни мог использовать различные формы

обучения, со стороны государства ему должны быть созданы условия, предоставлена всяческая помощь.

Список использованных источников

1. *Мамаладзе, Р.* Образование для взрослых – ключ XXI века / Р. Мамаладзе // Школа Азербайджана. – 2003. – № 1. – С. 47–51.
2. *Назаров, А.* Проблемы образования в современной эпохе / А. Назаров, Э. Моллаева. – Баку, 2011.
3. *Некоторые проблемы в управлении образованием / Р. Мамаладзе [и др.]* – Баку, 2008.

Международное сотрудничество как фактор повышения качества дополнительного педагогического образования

Ахмедов А. А.,

*старший преподаватель кафедры языков и литературы
Бакинского института повышения квалификации
и переподготовки педагогических кадров*

На современном этапе исторического развития происходит изменение всех сторон жизни общества под влиянием общемировой тенденции к взаимозависимости и открытости. Данный феномен, именуемый глобализацией, проявляется во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. В связи с этим возникает необходимость создания в дальнейшей перспективе всемирной единой унифицированной системы образования, при которой стираются различия между входящими в нее образовательными системами. Это, в свою очередь, диктует необходимость формирования учителя нового типа, умеющего оперативно реагировать на любые изменения в образовательном и информационном пространстве, способного конкурировать не только на внутреннем, но и на зарубежном рынке труда.

Сегодня подготовку педагогических кадров успешно осуществляют педагогические вузы и средние специальные учебные заведения различного профиля. Однако такая подготовка носит в большей степени академический характер, в ее содержание закладывается теоретическая база будущего учителя, чего явно недостаточно для формирования современного высококвалифицированного педагога. Анализ успешных мировых образовательных систем свидетельствует о том, что даже при наличии совершенных программ, хорошей инфраструктуры и эффективных принципов управления невозможно достигнуть высокого качества без соответствующих педагогических кадров. Реализация данных задач возможна в учреждениях дополнительного педагогического образования.

Учитывая, что дополнительное образование является сегментом общей системы непрерывного образования, оно претерпевает те же изменения, что и вся система в целом. В течение последних лет в Азербайджане интенсивно происходят процессы реформирования всей структуры и всех ступеней образования, обновляется его содержание, осуществляется постепенный переход к обучению на основе национального курикулума, активно внедряются в учебный процесс инновационные формы и методы преподавания, расширяется использование информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время проводится серьезная работа по подготовке к переходу на 12-летнее среднее образование.

В этих условиях значительно возрастают требования к квалификации и профессиональной компетентности педагогических кадров. Однако, несмотря на все позитивные

изменения, происходящие в сфере образования, переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров в учреждениях дополнительного образования республики все еще осуществляется на традиционной основе, утратившей в настоящее время свою эффективность. Поэтому обновление содержания, разработка современных стандартов, новых форм и способов профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров на сегодняшний день являются одними из самых насущных задач.

Решение таких стратегических задач невозможно в отрыве от общемировых тенденций развития образования. Взаимодействие с национальными системами профессиональной подготовки европейских и других стран мира, их коммуникация является условием успешного интегрирования в рамках единого образовательного пространства. Именно поэтому в течение последних лет международное сотрудничество стало приоритетным направлением деятельности Бакинского института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Такое сотрудничество дает возможность координировать взаимодействие института с иностранными и международными организациями по развитию дополнительного педагогического образования, совершенствовать международные и внутригосударственные механизмы развития образования.

Институт принимает участие в международном сотрудничестве посредством договоров по вопросам развития науки и образования с международными организациями в соответствии с законодательством и национальными интересами страны. В течение последних лет достигнуты серьезные успехи в этом направлении. При непосредственном участии и организационной поддержке института проведены 11 международных конференций по самым актуальным вопросам дополнительного педагогического образования. В настоящее время институт активно сотрудничает с авторитетными университетами, научно-исследовательскими центрами мира, участвует в международных образовательных программах.

Конкретными результатами такого сотрудничества могут быть следующие: разработка и реализация образовательных и научных программ совместно с иностранными и международными организациями; проведение совместных научных исследований в области дополнительного педагогического образования; совместное осуществление инновационной деятельности; участие в сетевой форме реализации образовательных программ (дистанционное образование, онлайн-конференции и т. п.), участие в деятельности международных организаций и в международных образовательных и научно-исследовательских проектах, в работе международных конгрессов, симпозиумов, конференций и семинаров, обмен учебно-научной литературой на двусторонней и многосторонней основе.

Опыт международного сотрудничества показывает, что достижения в этой сфере оказывают позитивное воздействие на повышение интеллектуального уровня педагогов, способствуют усилению кадрового потенциала учреждений дополнительного образования, играют важную роль в развитии профессионализма учителей, что в конечном итоге приводит к повышению качества образования.

Список использованных источников

1. Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике // Азербайджан муэллими. – 25 октября 2013 года.
2. Инновация, качество образования и развитие : материалы IV Международной научной конференции. – Баку, 2014.

Редакционно-издательское обеспечение процессов непрерывного образования: проблемы и пути решения

Борисов В. И.,

*профессор кафедры комплексной безопасности
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
доктор военных наук*

Прудникова О. Б.,

*доцент кафедры комплексной безопасности
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
кандидат педагогических наук*

Общепринятая и развиваемая педагогическим сообществом концепция непрерывного образования, как показывает практика, требует обстоятельного научного осмысления некоторых аспектов своего содержания, оставшихся на периферии внимания и органов управления образованием, и педагогической общественности. С полным основанием к таковым следует отнести процессы самообразования педагогов. Дело в том, что такие периоды деятельности педагога, равно как любого другого сотрудника образовательной организации, реализуются не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой (ВУЗ – повышение квалификации – переподготовка (семинары, курсы и т. п.)), но и в промежутках между ними. В этих промежутках как раз и проявляются существенные проблемные вопросы, при решении которых у педагога возникают существенные трудности и противоречия. К таким проблемам следует отнести:

– сложности поиска необходимой информации и ограниченность доступа к ее наиболее ценным массивам, низкое качество ряда изданий, предлагаемых педагогу и сотруднику;

– практическое отсутствие методического руководства и поддержки со стороны органов управления образованием;

– несопряженность этапа самообразования с этапами повышения квалификации сотрудников образовательных организаций.

Не требует доказательства, что качество образования и самообразования непосредственно связано с качеством используемой в их ходе информации.

Во-первых, удовлетворенность качеством литературы, замеренная с позиции восприятия содержания, по результатам нашего исследования в педагогической среде составляет 58,8%. Судя по присутствию в домашней библиотеке даже у преподавателей вузов книг, раскрывающих тематику по их специальности, можно оценочно утверждать, что около 10–15% из них книги практически не читают, ибо по утверждению А. А. Гречихина, «человека, имеющего в домашней библиотеке до 10 книг, можно считать не читающим» [1].

Во-вторых, экзальтированные оценки всемирной сети как безграничного источника информации на практике сталкиваются с элементарным неумением подавляющего большинства пользователей оценивать информацию с точки зрения ее научности и достоверности приводимых сведений и фактов. Как результат, педагог становится не только потребителем, но и активным проводником недостоверного знания, непризнанных в науке теоретических концепций.

В-третьих, большая и наиболее качественная часть информации труднодоступна, так как имеет ограниченный режим доступа, а иногда источники информации автору попросту неизвестны.

В-четвертых, предлагаемый в интернете массив источников информации настолько обширен, что эффективный поиск необходимого контента практически невозможен без применения интеллектуальных информационных технологий. Однако программные продукты, реализующие такие технологии, практически недоступны большинству педагогов ввиду их дороговизны.

В-пятых, попытки информационного поиска в массиве классической литературы ненамного эффективнее, что связано с низким качеством существенной части изданий, даже тех, которые выпускаются вузами. Большой опыт руководства учебным книгоизданием в вузе позволяет нам утверждать, что даже для этих книг свойственны те же недостатки. Причин этому несколько, но в качестве основной мы хотели бы выделить положение с редакционно-издательской деятельностью в образовательных учреждениях. Постоянные «оптимизации» штатных структур, по сути, сделали большинство редакционно-издательских подразделений ограниченно дееспособными, ввиду «минимизации» персонала редакторов. Как результат, существенная часть учебной и научной литературы издается без редактирования. Результат очевиден.

Анализ трудностей доступа к информации можно продолжить, но и перечисленных вполне достаточно для поиска решений. Какими они могут быть, чтобы обеспечивались потребности самообразования педагогов и сотрудников образовательных учреждений? На наш взгляд, одним из перспективных направлений разрешения названных противоречий может служить создание специализированного информационного портала для сотрудников образовательных организаций. В общем случае его структура представляется следующей.

1. Нормативная и правовая информация. Требуемый ресурс создается с учетом потребностей сотрудников, работающих в сфере образования. Администратором ресурса выступают органы управления образованием в рамках своих компетенций и издаваемых норм. Ресурс не должен ограничиваться документами, издаваемыми администратором. В нем должны найти отражение нормативные правовые документы, имеющие отношение к деятельности должностных лиц образовательных организаций. Форма представления материала хрестоматийная, включающая извлечения из документов с гиперссылками к документам. Для ресурса представляется необходимой возможность контекстного поиска. Также целесообразно помещение в ресурс информации о содержании документов, представляемой в виде учебно-вспомогательного библиографического пособия. Целесообразная периодичность выпуска – 3–6 месяцев в зависимости от количества издаваемых документов.

2. Методическая информация. Ресурс целесообразно наполнять методическими рекомендациями, издаваемыми органами управления образованием, формулируемыми общественными объединениями преподавателей на основе результатов научно-исследовательских работ и диссертационных исследований. Администратор ресурса – органы управления образованием, образовательные учреждения. Форма представления материалов – учебно-методическое пособие.

3. Научная информация. На ресурсе целесообразно представить результаты диссертационных исследований в области педагогики, психологии образования, смежных отраслей знания, имеющих значимость для педагогов, а также результаты научно-исследовательских работ, выполняемых в образовательных учреждениях. Администрирование ресурса – органы управления образованием, по диссертационным исследованиям – Министерство образования или вуз, занимающийся переподготовкой и повышением квалификации сотрудников образовательных учреждений. Форма представления – отчет по научно-исследовательской работе, автореферат диссертации, монография (с разрешения автора). Целесообразны гиперссылки к текстам диссертаций.

4. Справочная информация. Наполнение – формы и образцы документов. Администрирование – органы управления образованием и образовательные учреждения. Форма представления – учебно-справочное издание.

Материалы всех разделов ресурса, безусловно, должны перед размещением проходить полноценную редакционно-издательскую подготовку, без которой обеспечить научность и достоверность информации принципиально не представляется возможным.

При условии предварительного решения принципиальных вопросов по выбору платформ и форматов ресурсов, которые на первом этапе могут располагаться на сайтах органов управления образованием и образовательных организаций, на базе разрозненных разделов сайтов может быть создан единый интегрированный информационный портал.

Список использованных источников

1. *Гречихин, А. А.* Психология и социология чтения / А. А. Гречихин. – М. : МГУП, 2007. – 383 с.

2. *Гречихин, А. А.* Библиотипология как научное направление: особенности становления и развития в российском книговедении / А. А. Гречихин. – М. : МГУП, 2003. – 350 с.

Диверсификация дополнительного педагогического образования инструкторов по физической культуре

Борисова М. М.,

доцент кафедры дошкольного образования

Института педагогики и психологии образования

ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

кандидат педагогических наук, доцент

Диверсификация современного образования рассматривается как принцип инновационного структурирования системы образования, обеспечивающего возможность вариативности образовательных услуг и программ, типов, видов и форм образовательных организаций. Изменяющиеся условия на рынке образовательных услуг столицы требуют от организации образования взрослых многоуровневой и многоступенчатой профессиональной подготовки [2].

В соответствии с Концепцией и стратегией модернизации российского образования основной целью современного образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего профиля, конкурентоспособного, компетентного, ответственного, свободно владеющего своими профессиональными знаниями и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В связи с этим встает необходимость в модернизации образовательного процесса в рамках системы курсов повышения квалификации специалистов дошкольного образования, направленной на оздоровление ребенка-дошкольника, культивирование здорового образа жизни, углубление, систематизацию, обновление профессиональных знаний, развитие практических умений в связи с повышением требований к уровню квалификации педагогов, а также в связи с необходимостью освоения современных методик, технологий, связанных с модернизацией системы образования [1].

В настоящее время приоритетным направлением является разработка и реализация новых педагогических методик, технологий, альтернативных подходов и направлений к совершенствованию физического воспитания и образования детей [3; 4]. На наш

взгляд, одним из новых направлений в физическом воспитании детей дошкольного возраста, обеспечивающим достижение поставленной цели, является детский фитнес. Направление детского фитнеса появилось сравнительно недавно, но его популярность стремительно растет как за рубежом, так и у нас в стране. И несмотря на то, что он пока еще не имеет достаточно строгого научного обоснования, несомненно, представляет интерес для специалистов дошкольного образования.

В ходе занятий с детьми по физическому воспитанию в дошкольных образовательных организациях внедряются современные физкультурно-оздоровительные технологии (акваэробика, ритмическая гимнастика, упражнения на тренажерах, аэробика, степ-аэробика, игровой стретчинг, футбол-гимнастика, боевые искусства), которые направлены на сохранение здоровья и повышение двигательной активности детей, развитие интереса к занятиям физическими упражнениями и могут использоваться как в рамках непосредственно образовательной деятельности по физическому развитию или как дополнительные занятия [3].

В связи со сложившейся ситуацией возникла потребность в создании современной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Детский фитнес», предназначенной для специалистов по физической культуре дошкольных организаций, в том числе молодых специалистов, начинающих свою профессиональную деятельность в дошкольной образовательной организации, педагогов учреждений дополнительного образования, преподавателей педагогических колледжей, инструкторов фитнес-клубов, являющихся слушателями курсов повышения квалификации.

Цель дополнительной профессиональной программы повышения квалификации заключается в обеспечении глубокого теоретического и практического осмысления основ детского фитнеса, развития стремления к расширению и углублению знаний, умений и навыков, необходимых для развития фитнес-технологий в работе с детьми дошкольного возраста [3].

При создании программы мы опирались на работы ведущих специалистов в области использования фитнес-технологий в работе с дошкольниками: Е. Г. Сайкиной [5], Ж. Е. Фирилевой [3], С. О. Филипповой [4] и других.

В результате обучения по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Детский фитнес» слушатели получают необходимые знания, связанные с внедрением современных технологий в систему дополнительного дошкольного образования.

Программа «Детский фитнес» направлена на формирование и развитие у слушателей следующих компетенций: формирование профессионального интереса к проведению современных технологий оздоровления, творческого подхода в использовании фитнес-технологий в работе с дошкольниками в системе дополнительного образования, организация целенаправленного процесса, предполагающего овладение детьми новыми умениями при освоении разнообразных физических упражнений, диагностика двигательного развития детей, выбор путей педагогического воздействия на каждого ребенка, конструирование своей педагогической деятельности и пути ее осуществления [3]. В программе дается распределение часов по разделам и темам, всего предусмотрено 72 часа аудиторных занятий. Курс обучения состоит из 5 разделов.

В первом разделе «Особенности физического и психического развития детей дошкольного возраста» слушателям раскрываются особенности физического и психического развития детей дошкольного возраста, закономерности формирования двигательных навыков у детей в процессе обучения, основы развития физических качеств и координационных способностей в дошкольном возрасте.

Во втором разделе «Методические основы детского фитнеса» рассматриваются исторические основы возникновения фитнеса, описываются концептуальные основы

детского фитнеса, дается понятие «детский фитнес», классификации детских фитнес-программ и др.

В третьем разделе «Фитнес-технологии в работе с детьми дошкольного возраста в образовательной организации» дается характеристика различных фитнес-технологий (ритмическая гимнастика, степ-аэробика, фитбол-гимнастика, каратэ-до, спочан и др.), используемых в работе с детьми дошкольного возраста в образовательной организации на современном этапе. Рассматриваются особенности методики работы по фитнес-технологиям с детьми дошкольного возраста в образовательной организации. Слушатели курсов повышения квалификации знакомятся с формами взаимодействия дошкольной организации и родителями детей. При изучении фитнес-технологий предусматриваются практические занятия, на которых осуществляется показ техники выполнения физических упражнений, изучаются технические элементы степ-аэробики, фитбол-гимнастики, элементы хореографии, развитие основных двигательных качеств и умений.

В четвертом разделе «Технология построения образовательного процесса с использованием фитнес-технологий в дошкольной образовательной организации» описывается мониторинг физической подготовленности дошкольников в системе дополнительного образования. Слушатели знакомятся с особенностями обеспечения безопасности и организации контроля за техническим состоянием физкультурного инвентаря и спортивного оборудования в дошкольной образовательной организации. Им раскрываются технологии нормирования физических нагрузок в процессе занятий физическими упражнениями.

Пятый раздел «Нормативно-правовые документы и инструктивно-методические материалы, определяющие приоритетные направления совершенствования физического воспитания» рассматривает документы и материалы, регламентирующие предоставление дополнительных услуг в дошкольных образовательных организациях. Слушатели получают знания о составлении образовательной программы по современным направлениям детского фитнеса в рамках системы дополнительного образования.

Для реализации программы курса и большей эффективности освоения новых знаний используются разные формы работы со специалистами: лекции-презентации, практические занятия, мастер-классы, круглые столы, деловые игры, открытые просмотры разных фитнес-технологий с детьми дошкольного возраста с последующим их обсуждением и системным анализом, вебинары, консультации. Учитывая специфику взрослой аудитории, форма изложения материала предполагает предоставление возможности слушателям в ходе обучения делать логические выводы, адаптировать содержание к собственной практике. По окончании курса предусматривается зачет в форме проведения круглого стола с демонстрацией презентаций и видеороликов об использовании фитнес-технологий в работе с детьми в образовательной организации.

Таким образом, применение диверсификации как основного вектора модернизации образования взрослых направлено на повышение профессионального развития педагогических кадров новой формации в системе физического воспитания детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. *Борисова, М. М.* Фитнес для детей дошкольного возраста / М. М. Борисова // Детский сад от А до Я. – № 5. – 2012. – С.4–11.
2. *Ганичева, А. Н.* Диверсификация образования взрослых и рынок образовательных услуг столицы: результаты мониторинга / А. Н. Ганичева // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы II Международной науч.-метод. конф., Минск, 27–28 нояб. 2014 г. / Респ. инст. высш. школы. – Минск, 2014. – С. 20–26.
3. *Детский фитнес: учеб. пособ. / сост.: В. Левицкий [и др.].* – М. : ВЕК, 2006. – 160 с.

4. Филиппова, С. О. Детский фитнес как средство оздоровления дошкольников / С. О. Филиппова // Здоровье детей – здоровье нации: материалы конф., Санкт-Петербург, 2008 / Ленингр. обл. инст. разв. обр.; сост. М. Н. Попова. – СПб., 2008. – С. 55–58.

5. Сайкина, Е. Г. Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного и школьного возраста в современных социокультурных условиях : монография / Е. Г. Сайкина. – СПб. : РГПУ, 2008. – 64 с.

Инновационные подходы к подготовке руководителей учреждений образования в институте развития образования

Борисюк Г. Г.,

декан факультета повышения квалификации

ГУО «Гродненский областной институт развития образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

Попенюк Л. П.,

старший преподаватель кафедры образовательных технологий

ГУО «Гродненский областной институт развития образования»

Стаселович Т. Г.,

старший преподаватель кафедры

психолого-педагогического сопровождения образования

ГУО «Гродненский областной институт развития образования»

Образование в мире является одним из важнейших сфер инновационной деятельности. В нашей стране обновляется законодательная и нормативная правовая база системы образования, усиливаются такие составляющие образования, как информатизация и технологизация, проявляются рыночные механизмы взаимодействия заказчиков и исполнителей образовательных услуг, возрастают требования заказчиков, происходят быстрые изменения в социуме, актуализируются факторы времени и компетентности в процессах социального развития и др.

Российские и белорусские ученые (Т. А. Афанасьева, С. Г. Вершловский, А. И. Жук, Н. И. Запрудский, Т. Б. Наумова, Н. В. Немова, Н. Н. Кошель и др.) отмечают, что задачей дополнительного образования взрослых является развитие и активное использование образовательного, научного и инновационного потенциалов, направленных на повышение квалификации руководящих и педагогических работников с целью достижения ими значимых профессиональных результатов.

Руководителю учреждения образования необходимо быть профессионалом-менеджером, обладающим управленческими компетенциями для осуществления эффективного управления образовательным процессом, обеспечения функционирования и развития управленческой системы.

Нельзя управлять не владея полной, достоверной, оперативной информацией о состоянии и поведении объекта управления; трудно управлять не контролируя ход реализации принимаемых решений; невозможно управлять не координируя разнообразные действия субъектов образовательной деятельности и кадровой работы.

В настоящее время в системе дополнительного образования взрослых развивается инновационный подход, который предусматривает развитие тех качеств профессиональной деятельности управленца, которые в наибольшей степени способствуют самореализации его профессионально-личностного потенциала, развитию его субъектности, актуализации личностно профессиональных потребностей [1].

В повышении квалификации руководителей учреждений образования важным является не только развитие и дополнение профессиональных знаний, но и содействие переосмыслению личностью ее субъективной реальности, введение в свою деятельность инновационных компонентов, инновационного потенциала.

С целью создания в области системы инновационной деятельности, поддержанной административным ресурсом, научно-методическим потенциалом, своевременным повышением квалификации управленческих кадров, институт предлагает для руководителей учреждений образования дифференцированное, инновационное повышение квалификации. Так, директора, заместители директора по учебной, учебно-воспитательной работе имеют возможность осваивать образовательную программу «Управление учреждением общего среднего образования в современных условиях»; заместители директора по воспитательной работе, начинающие работу в должности, обучаются по образовательным программам «Научно-методическое обеспечение идеологической и воспитательной работы в учреждении образования», «Механизмы управления воспитательным процессом в учреждении образования».

Инновационным считаем образовательную программу «Подготовительно-проектировочный этап организации инновационной деятельности» для руководителей учреждений образования, планирующих участвовать в инновационной деятельности. Учебная программа построена по модульному принципу и включает 4 модуля: нормативное правовое обеспечение экспериментального и инновационного проектирования, технология педагогического моделирования, условия и механизмы реализации педагогических инноваций, эффективные педагогические технологии и практика их использования. Кроме этого слушатели знакомятся с тенденциями развития инновационных процессов в образовании и аспектами психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности, с методологией и методами педагогических исследований, технологиями проектирования и целеполагания, с организационно-управленческим обеспечением инновационной деятельности. Руководители имеют возможность в ходе практических занятий создать алгоритм подготовительно-проектировочного этапа, проанализировать предложенные проекты, выявить потенциал и ресурсы своих учреждений образования, определить тему и руководителя инновационной деятельности.

Значительный интерес у руководителей учреждений образования, руководителей методических формирований вызывают проблемы сетевого взаимодействия, «облачных технологий», с которыми они знакомятся в ходе освоения образовательной программы «Организация сетевого взаимодействия. Механизмы реализации образовательной политики» в очной или дистанционной форме получения образования. Со слушателями проводятся практические занятия по темам: «Создание аккаунта Google и его приложений», «Использование Google-документов»; «Создание блога»; «Использование сервисов Web 2.0»; «Управление ресурсами Moodle». Обучение осуществляют сотрудники кафедр и методисты института.

По заявкам отделов образования, спорта и туризма организовывается выездное повышение квалификации для заместителей директора по учебной работе учреждений общего среднего образования по образовательной программе «Технология интегрированного обучения». Для проведения занятий, кроме преподавателей и методистов института, приглашаются сотрудники Национального института образования. Используются разнообразные формы и методы работы: тренинг, круглый стол, лекция, деловая игра, моделирование, дискуссия.

В 2015 году впервые организовано инновационное повышение квалификации заместителей директора учреждений общего среднего образования двумя учреждениями дополнительного образования взрослых: Академией последипломного образования (АПО) и Гродненским областным институтом развития образования. Заочная (дистанционная)

часть осуществлялась сотрудниками АПО, а очная (дневная) – реализовывалась на базе института развития образования. Использование дистанционной формы обучения позволило активизировать образовательный процесс за счет индивидуального темпа изучения предлагаемого материала, сочетания самостоятельной деятельности слушателей и педагогической поддержки преподавателя, обеспеченной возможностями дистанционного обучения. Слушатели отметили, что имели, с одной стороны, уникальную возможность доступа к первоисточникам белорусской науки в ходе дистанционного этапа, учились читать тексты, использовать свое время, а с другой – им были предложены объемные задания, на выполнение которых не хватило времени, у многих было устаревшее компьютерное оборудование, низкие интернет-скорости. В ходе очного этапа слушатели интерактивно общались с лекторским составом института, ознакомились с опытом работы гимназии № 1 имени Е. Ф. Карского г. Гродно, с региональными особенностями деятельности учреждений образования.

Институт уделяет значительное внимание работе с резервом руководящих кадров. Определены приоритетные направления: обеспечение непрерывности и преемственности в работе с кадрами; профессиональное развитие лиц, состоящих в резерве руководящих кадров; организация образовательных программ повышения квалификации; стажировка резерва управленческих кадров; школа будущих руководителей; поддержание в актуальном состоянии электронной базы данных кадрового резерва и др. [2].

Проводится дифференцированное повышение квалификации педагогов по темам: «Основы профессионального мастерства руководителя учреждения образования» (входящих в резерв руководящих кадров на должность директора) и «Технологии управления современной школой» (входящих в резерв руководящих кадров на должность заместителя директора по учебной, учебно-воспитательной работе).

Инновационное дополнительное образование взрослых детерминировано как внешними, так и внутренними факторами. К внешним факторам относится необходимость постоянного пополнения знаний субъектами, к внутренним – интересы самого человека, его потребности в новом знании, в собственном становлении. С этой целью институтом осуществляется стажировка для руководителей учреждений образования по темам «Аналитическая деятельность заместителя директора по учебной, учебно-воспитательной работе», «Актуальные вопросы управления реализацией программы воспитания учреждения образования». Разработано Положение о порядке осуществления образовательной программы стажировки руководящих работников и специалистов; примерные учебные программы стажировки; план прохождения стажировки; формы отзыва руководителя о стажировке и отчета стажера о результатах стажировки; график консультаций.

Желание руководителя учреждения образования повысить свою компетентность и расширить свои знания, развить свой инновационный и творческий потенциал реализуются в ходе бюджетных семинаров, практикумов, а также в ходе «обучающих курсов».

Руководителям учреждений образования нашей области близки следующие постулаты японского образования:

- учиться, чтобы самореализовать свой личностный потенциал, поэтому на получение образования надо тратить не только государственные, но и личные сбережения;
- учиться, чтобы больше зарабатывать (больше учишься – больше зарабатываешь) и иметь более высокий статус в обществе, более высокое качество жизни [3].

Поэтому руководители учреждений образования используют все возможности для своего личностного и профессионального развития на всех этапах жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Бедулина, Г. Ф. Инновационные подходы к деятельности учреждений дополнительного образования взрослых / Г. Ф. Бедулина // Управление в сфере образования: тенденции, опыт, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф; Минск, 26–27 апр. 2012 г. / редкол. : А. В. Воронов [и др.]; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2012. – 604 с.
2. Жук, А. И. Стратегические приоритеты развития управленческой деятельности в сфере образования Республики Беларусь / А. И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2011. – № 8. – С. 4–11.
3. Лисовская, Т. В. Непрерывное образование – путь к более эффективной социальной интеграции и социальной безопасности общества / Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2015. – № 6. – С. 9–15.

Актуальные вопросы реализации государственной кадровой политики региональными учреждениями дополнительного профессионального образования

Бушкова Н. К.,

*ректор ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ*

Одним из приоритетных направлений государственной кадровой политики современной России является формирование и сохранение кадров госбюджетной социокультурной сферы – медицинских работников, педагогов, работников культуры. В условиях модернизации отечественного образования не вызывает сомнения, что именно от профессионализма педагогов, от уровня их компетентности напрямую зависят формирование качественно новой системы общего образования, успешность социализации детей и их развития.

В России вступит в силу новый профессиональный стандарт педагога, разработанный по поручению Президента РФ В. В. Путина [3]. Он пришел на смену действовавшим ранее квалификационным характеристикам. Согласно документу сегодня от российского учителя ждут не просто умения спланировать и провести занятие. Теперь, как неоднократно подчеркивается в Стандарте, педагог обязан уметь работать с любыми категориями детей (одаренными, отстающими, инвалидами, иноязычными), профессионально разбираться в возрастной психологии, вести проектную деятельность.

Очевидной является задача формирования мотивационной и методической готовности педагогов к работе в новых условиях, и роль системы повышения квалификации в этом случае трудно переоценить. Вот почему Рязанский институт развития образования (РИРО), являясь одним из старейших учреждений повышения квалификации в Центральной России и сохраняя лучшие традиции подготовки педагогических кадров, незамедлительно реагирует на продиктованные временем нововведения и гибко переориентирует основные направления своей деятельности исходя из целей обеспечения соответствия квалификации специалистов меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Так, в рамках научно-методического сопровождения реализации в регионе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения были выявлены затруднения педагогов в использовании методики формирующего обучения, рекомендованной ФГОС для развития у учащихся умения самостоятельно оценивать результаты своей учебной работы. Учитывая подобные затруднения, РИРО стал активно включать в программы курсов повышения квалификации учителей вопросы, раскрывающие базовые принципы, формы и методику оценки образовательных достиже-

ний учащихся современными способами и средствами, приемы развития у школьников универсальных учебных действий.

Одной из главных своих задач в условиях текущей модернизации системы образования РИРО видит повышение профессионального уровня педагогов Рязанской области, развитие их профессиональных качеств в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [1].

Решение данной задачи обеспечивается переходом на персонифицированную модель повышения квалификации, ориентированную на конкретного педагога, удовлетворение его потребностей в профессиональных знаниях и компетентностях посредством предоставления возможности выбора обучающимися педагогическими работниками индивидуальных образовательных программ, финансирование которых осуществляется из бюджетных средств субъектов Российской Федерации [4]. Данная модель выступает механизмом реализации права педагога один раз в три года повышать свою квалификацию в тех областях знаний, в которых ощущается наибольший дефицит. Она также персонифицирована с точки зрения программы развития образовательной организации, проектов, в которые включен педагогический работник.

Как показывает практика, наиболее популярной и востребованной у обучающихся технологией, входящей в технологический комплекс персонифицированной модели повышения квалификации, является дистанционное обучение. Модули (элементы) дистанционного обучения уже много лет активно включались в практику обучения РИРО. А первый дистанционный курс на сайте института (www.tirorzn.ru) начался в сентябре 2014 года. На сегодняшний день обучено уже 85 групп преподавателей различных категорий, общее количество официально зарегистрированных участников дистанционного обучения превысило 4000 человек. Теперь, выбирая индивидуальный образовательный маршрут, слушатели имеют возможность изучать материал самостоятельно, пользуясь необходимыми электронными образовательными ресурсами и дополнительными материалами, содержащими огромное количество разнообразной информации.

Деятельность института по развитию кадрового потенциала региона тесно связана с масштабной работой по формированию системы оценки и управления качеством образования, включающая создание единой информационной среды, в которой интегрируется вся информация, связанная с вопросами качества образования, для аналитических операций, позволяющих проводить эффективную экономическую и образовательную политику в области.

Участвуя в научно-методическом обеспечении и информационно-аналитическом сопровождении приоритетных направлений модернизации образования Рязанской области, РИРО оказывает организационно-техническое и научно-методическое содействие проведению мониторинга региональной системы образования; участвует в независимой оценке качества работы государственных (муниципальных) организаций, оказывающих социальные услуги в сфере дошкольного и общего образования; обеспечивает процедуру государственной (итоговой) аттестации выпускников 9 и 11-х классов.

В институте разрабатываются методики и инструментарий для проведения мониторинговых исследований по оценке качества образования; проводятся мониторинговые исследования качества подготовки обучающихся и организаций муниципальных образований Рязанской области; осуществляется сбор, обработка и систематизация полученной информации с целью проведения качественного анализа подготовки выпускников и обучающихся в динамике; готовятся информационные справки об организации и проведении мониторинговых исследований, аналитические отчеты и методические рекомендации по их результатам; ведется региональная база данных одаренных детей,

разрабатываются задания и обрабатываются результаты муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по 21 предмету.

На основе полученных данных осуществляется планомерная работа по информационному взаимодействию со всеми субъектами образовательного пространства региона, оказанию методической помощи руководителям и педагогам, выстраиванию индивидуальных траекторий преодоления затруднений у различных участников образовательного процесса.

Мастерской для формирования сетевых компетентностей педагогов Рязанской области является сайт института <http://rirozp.ru>. Он создает условия для активного взаимодействия и позволяет осуществлять продуктивный обмен педагогическим опытом в 25 профессиональных сетевых сообществах, объективно и оперативно информируя общественность обо всех направлениях деятельности института. Техническое решение сайта позволяет сделать процесс обучения и общения педагогов и сотрудников института интерактивным. Сетевое профессиональное взаимодействие педагогов дает возможность реализовать их потребности в коммуникации и самообразовании [2, с. 31].

Время диктует свои законы, и современное образование в целом, и система повышения квалификации в частности должны ответить на его вызовы. Векторы современной образовательной политики государства направлены на сохранение и развитие положительных качеств и традиций профессиональной подготовки учителей. А это значит, что при грамотном следовании им стоит ожидать не только качественного повышения подготовки преподавательских кадров, но и общего роста качества и уровня образования в России.

Список использованных источников

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций // Вестник образования. – 2014. – № 18 (сентябрь). – С. 7–17.
2. Отчет о результатах самообследования областного государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Рязанский институт развития образования» за 2014 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rirozp.ru>. – Дата доступа : 30.07.2015.
3. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Вестник образования России. – 2014. – № 2. – С. 10–35.
4. Проект положения о проведении эксперимента по персонифицированному финансированию системы повышения квалификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sks-ed-union.ru. – Дата доступа : 30.07.2015.

Проблема контроля и оценки качества дополнительного профессионального образования педагогических работников: опыт и перспективы ее решения

Васильченкова Т. В.,

заведующий кафедрой технологий обучения, воспитания и дополнительного образования

ОБГУ ДПО «Рязанский институт развития образования», кандидат педагогических наук, доцент

Проблема управления качеством дополнительного профессионального образования педагогических кадров является одной из самых актуальных в системе повышения квалификации. Как в принципе контролировать и оценивать результаты обучения слушателей в процессе повышения квалификации, когда преподаватели каждой кафедры определяют содержание курсовой подготовки той или иной категории слушателей исходя из разных оснований (или посылок)? Возможна ли в этих условиях система контроля, которая позволяла бы надежно проверять результаты обучения слушателей, если нет объективных критериев? В лучшем случае отслеживается субъективное отношение и оценка слушателями содержания и организации курсовой подготовки, которые о качестве дополнительного профессионального образования ничего не говорят. Это явилось одной из причин выбора данной проблемы предметом перспективных исследований.

Была и другая причина. В процессе курсовой подготовки педагоги, руководители образовательных учреждений (ОУ) и методисты обучаются аналитической и проектировочной деятельности. Поэтому важным становится контроль не только предметных знаний и умений слушателей по поводу аналитической и проектировочной деятельности в области образовательных процессов, но и понимание ими сути каждого вида деятельности, их основных компонентов, как они между собою связаны. Могут ли слушатели, обучаясь на конкретных образцах, видеть и выделять абстрактную форму в виде средства или способа деятельности в анализе и проектировании конкретных образцов и, используя их, самостоятельно проектировать свою и оценивать чужую проектировочную и педагогическую деятельность. Для этого нужны специальные задания, которые позволяли бы проверять не просто уровень знакомства и понимания материалов занятий, а главное – умение пользоваться ими самостоятельно.

Исследовательская работа была связана с переходом образовательных учреждений г. Рязани и Рязанской области к работе по новым государственным образовательным стандартам, требующей определенной подготовленности всех работников образования. Как показывает практика, в большинстве случаев у учителей, руководителей разного уровня, методистов отсутствуют знания о сути системно-деятельностного подхода, который лежит в основе реализации Федерального государственного образовательного стандарта (далее – Стандарта, ФГОС), об изменении организации самих образовательных процессов, направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов реализации основной образовательной программы начального и основного образования, о технологиях, позволяющих реализовывать требования Стандарта.

Для ликвидации этих пробелов на кафедре были разработаны учебные модули: «Структура и содержание ФГОС», нацеленный на изучение содержания данного нормативного документа и организацию его понимания, «Технологии формирования универсальных учебных действий (УУД)», «Урок в начальной школе в свете требований ФГОС начального общего образования (НОО)», комплекс модулей по формированию у учащихся начальной и основной школы различных групп метапредметных компетент-

ностей. Эта группа модулей имела своей целью технологическую подготовку различных категорий педагогических работников к практической реализации требований ФГОС, то есть организацию мотивации учащихся, проектирование педагогических и учебных целей и задач, организацию учебной деятельности по освоению новых знаний, умений, различных групп способностей, контролю и оценке достигнутых результатов. В этой связи важно было выяснить, что слушатели реально усваивают, чтобы у нас самих не было иллюзий по поводу результативности курсовой подготовки, какие изменения в учебный процесс необходимо внести, чтобы обеспечить достижение планируемых результатов. Ответ на этот вопрос можно было бы получить при наличии комплекса контрольных заданий, позволяющих установить уровень усвоения слушателями изучаемого материала.

Для разработки контрольных заданий творческой группой сотрудников кафедры была использована матрица, состоящая из 3-х групп критериев.

Первая группа – таксономические уровни (знакомство, понимание, применение и рефлексивная оценка) усвоения материала.

Вторая группа – уровни сложности решаемых педагогами учебных задач (воспроизведение готовых образцов деятельности и использование ее продуктов – эталонов в качестве конкретного ориентира, решение типовых задач со стандартными условиями, нестандартных задач, творческих задач и проблем).

Третья группа – типы формируемых ориентировочных основ действий.

1 тип – слушатель ориентируется главным образом на правильный результат, а не на процесс его получения, поэтому при воспроизведении действовать может методом подражания или методом проб и ошибок.

2 тип – у слушателя складывается полное дифференцированное представление о способе выполнения демонстрируемого образца действий, по аналогии с которым он может выполнять собственное действие, похожее на образец.

3 тип – слушатель может проектировать конкретную норму своего исполнительского действия с помощью предлагаемого в готовом виде общего для определенного класса задач алгоритма.

4 тип – слушатель на основе знаний абстрактного, универсального средства или способа действия демонстрирует умение переносить их на любой предметный материал при решении задач определенного типа и, следовательно, демонстрирует наличие способностей к конструктивно-технологической деятельности.

С учетом этих критериев были разработаны контрольные задания, при помощи которых проверялись знания и приобретенные в ходе тренингов умения, связанные с изучаемой темой.

В первую группу заданий были включены вопросы на проверку знаний содержания требований ФГОС к основной образовательной программе (ООП) начального и основного общего образования, к результатам и условиям ее реализации и на различение групп требований к результатам реализации ООП общего образования, на различение групп УУД.

В эту же группу вошли задания на выявление знаний и понимания сути существующих в школьной практике моделей организации образовательных процессов, модели, отвечающей требованиям системно-деятельностного подхода к образовательной деятельности, алгоритмов организации образовательной деятельности, соответствующей требованиям ФГОС, алгоритмов формирования различных групп результатов образовательной деятельности, определяемых Стандартом, характеристик формируемых уровней и типов ориентировочных основ действий и их различий.

Вторую группу составили задания, позволяющие проверить сформированность аналитических умений: определять модель образовательного процесса, уровни обуче-

ния и типы ориентировочной основы деятельности, достижимость планируемых результатов по сформулированным целям, задачам, описанию конкретных действий педагога и учащихся и умению их оценивать.

Задания требовали обоснования ответа, что исключало его угадывание. Практико-ориентированный характер заданий второй группы позволяет проконтролировать результаты обучения в модуле и оценить реально достигнутый уровень формируемых умений.

Разработанные контрольные задания были апробированы в процессе курсовой подготовки руководителей ОУ, учителей и специалистов районных методических служб. Апробация показала, что задания первой группы слушатели выполняют достаточно уверенно. На наш взгляд, это объясняется тем, что по своему характеру эти задания носят привычный репродуктивный характер и особой сложности не представляют.

Сложнее оказались задания второй группы, направленные на проверку сформированности аналитических умений. Так, слушатели испытывают затруднения в различении таких процедур, как контроль и рефлексивная оценка, фиксация затруднений и выявление их причин, различение педагогических и учебных целей, в определении типа обучения по средствам и способам, которые использует учитель, и др. Анализ причин выявленных затруднений позволил скорректировать средства и способы работы со слушателями. Была увеличена доля тренинговых занятий в ходе курсовой подготовки и рефлексивно-оценочная составляющая занятий.

Результаты апробации заданий показали необходимость продолжения исследований в этом направлении с целью расширения состава заданий за счет увеличения доли тех, которые проверяют умение анализировать, пооперационно проверять умения проектировать образовательные процессы, отвечающие требованиям ФГОС, поскольку слушатели обучаются именно технологиям проектирования. Необходимо также в ходе контроля отслеживать, как меняется учебное и профессиональное самоопределение и мотивация слушателей в процессе курсовой подготовки. Разработка таких заданий позволит придать комплексный характер контролю и оценке результативности подготовки педагогических кадров учащихся на качественно высоких уровнях.

Использование педагогами деятельностного подхода при разработке образовательной программы дошкольного образования в России

Верховкина М. И.,

доцент ЧОУ ДПО «Центр научно-технической информации “Прогресс”»,

член Экспертного совета по дошкольному образованию

Комитета Государственной Думы по образованию

Федерального Собрания РФ по образованию,

кандидат социологических наук, доцент

Изменения в России последних десятилетий глубоко затронули систему образования. Разрыв между насыщенным содержанием общего образования и неготовностью обучающихся к профессиональной деятельности проявился как в активном отрицании действующей тогда системы образования, так и в активных действиях законодателей по ее преобразованию сегодня. Совсем недавно наблюдался всплеск появления новых форм оказания образовательных услуг, новых образовательных программ, трансформации содержания образования, насыщения его разнообразием методов и приемов. Мы видели противоречие между необходимостью в осознании педагогом механизмов

воздействия тех или иных методик на обучающихся и неготовностью педагогов к такому стилю работы.

Ситуация усугублялась оттоком профессиональных кадров. Замещение вакансий лицами без педагогического образования, не имеющими элементарных знаний о дошкольном образовании, привело к распространению практики работы «подражательным» способом, при котором педагог воспроизводит стиль работы коллег на недостаточно осознанном уровне. При этом он ориентируется на свой персональный опыт и собственное видение событий, не всегда объективное.

В своих исследованиях преподаватели высшей школы отмечают, что дефицит педагогических компетенций должен восполняться как за счет совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, так и за счет стимулирования педагогов к повышению квалификации [2]. Однако сложившаяся тенденция к главенству информационного стиля преподавания в профессиональной подготовке педагогов отличается большой стойкостью и, в свою очередь, провоцирует обучающихся на закрепление этой традиции уже в собственной практике. Эффективной «профилактикой» этой застарелой болезни может стать *деятельностный подход*, который следует применить во всей системе образования относительно всех участников образовательных отношений.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» рассматривает образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства [1]. Движущей силой процесса образования выступает специально организованная, осознанная, моделируемая участниками образовательных отношений *деятельность*. Каждый участник должен не просто выполнять чьи-либо команды, работать в соответствии со стандартами, инструкциями, нормативной базой, программами, но должен проектировать свою деятельность, осознавать ее цели, средства, результаты. Только такой подход создаст феномен личностно ориентированного образования, отвечающего требованиям настоящего и будущего времени.

Закон «Об образовании в РФ» обозначил направления развития образовательной системы независимо от политических пристрастий субъектов образовательного процесса и, более того, дал установку на принятие разнообразного мировоззрения, смещая акценты с «сохранения верности лозунгам» на умение сотрудничать во имя собственного и общего благополучия. Связующим звеном при этом выступают универсальные для разных общественных систем духовно-нравственные и социокультурные ценности. Такой подход в образовании отдает предпочтение формированию компетенций, позволяющих образовательной системе гибко реагировать на изменения в социально-экономической сфере, что является жизненно необходимым в условиях прогресса. Педагоги должны осознавать, что информация сегодняшнего дня может утратить свое значение за время обучения детей, непреходящей остается система нравственных ценностей, умение ориентироваться в источниках информации, умение использовать разные формы деятельности для «добывания и использования» новой информации.

Всесторонняя поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека заявлена как базисная позиция в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), реализуемая в приоритете требований к условиям реализации основной образовательной программы по отношению к содержанию и результатам ее освоения. Допуская разнообразие содержания, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет направления развивающего воздействия на ребенка, рассматривая результаты такого воздействия как шаги по пути к «целевым ориентирам». Это принципиально новое видение системы не толь-

ко дошкольного образования, но и общего образования в целом, и это важный посыл для перестройки образовательной системы на «деятельностной основе».

Любой детский сад в соответствии с «Законом об образовании в РФ» самостоятельно разрабатывает, утверждает и реализует образовательную программу дошкольного образования *в соответствии с ФГОС ДО и с учетом примерных программ.*

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования является апробированной моделью реализации образовательного процесса, которая рекомендована профессиональным экспертным сообществом для применения и будет соответствовать идеям сегодняшнего дня в отношении применения деятельностного подхода.

Мы предлагаем самостоятельно разработанную педагогами основную образовательную программу дошкольного образования (с учетом примерной программы) рассмотреть сквозь призму параметров, многие из которых должны соответствовать идеям деятельностного подхода. В программе дошкольной образовательной организации должно быть:

- описание форм организации детской жизни в деятельностной парадигме (непосредственно-образовательная деятельность (занятия) как специально организованная форма обучения, образовательная деятельность в режимных моментах, индивидуальная работа педагога с ребенком и самостоятельная деятельность детей в течение дня). Здесь главным выступает не сама форма обучения – занятие – или обучение во время режимного момента, а организация такой детской деятельности, где происходит становление субъектности ребенка;

- описание дидактических средств освоения содержания программы (подробное описание дидактических систем, технологий, организационных форм, методов, способов, средств с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов; способы и направления поддержки детской инициативы);

- содержание части программы, формируемой участниками образовательных отношений (вариативной части), с описанием различных культурных практик (видов детских деятельностей);

- наличие мониторинга достижений детей (входной и завершающей диагностики) по результатам освоения программы; в программе должен быть представлен конкретный инструментарий: критерии, показатели, методики и др., типовые задания для оценки индивидуального развития детей в ходе наблюдений и бесед, направленных на определение педагогом эффективности собственных образовательных действий, индивидуализацию образования и оптимизацию работы с группой детей;

- описание деятельностных форм по организации работы с родителями воспитанников и для родителей детей, не посещающих детский сад;

- обеспеченность методическими материалами и средствами обучения (к программе разработаны обучающие и методические материалы);

- требования, предъявляемые программой к профессиональной подготовке педагогов с акцентом на деятельностные технологии в их обучении.

Таким образом, самостоятельное проектирование педагогами образовательной программы в детском саду дает им возможность на практике освоить деятельностный подход в работе с детьми и семьей, оценить достижения малышей по освоению программы дошкольного образования с учетом новых научных идей, почувствовать, как меняются воспитанники, родители и педагоги, когда им предоставляется возможность не в теории, а на собственной практике прочувствовать новое содержание. Мы уверены, что деятельностный подход «пробьет себе дорогу» в современных детских садах и найдет свое применение среди педагогов-практиков образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, как в России, так и за рубежом.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон, 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 29.
2. Смирнова, И. А. Деятельностный подход в дошкольном образовании / И. А. Смирнова, Г. И. Власова. – СПб. : СПб АППО, 2013. – 67 с.

Современные программы повышения квалификации руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования

Власенко Н. Э.,

доцент кафедры теоретико-методологических основ физической культуры

ИПКиП руководящих работников и специалистов

физической культуры, спорта и туризма

УО «Белорусский государственный университет физической культуры»,

кандидат педагогических наук

Система повышения квалификации оказывает существенное влияние на профессиональное развитие и саморазвитие педагогов, т. к. способствует непрерывности профессионального совершенствования дипломированного специалиста на протяжении всей трудовой деятельности. Это обуславливает целесообразность создания актуального программного обеспечения повышения квалификации, направленного на углубление профильных знаний, совершенствование умений и навыков педагогов.

В данной статье представлен содержательный компонент учебных программ повышения квалификации руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования, внедренных в образовательный процесс Института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма учреждения образования «Белорусский государственный университет физической культуры».

В период с 2013 по 2015 годы в институте разработаны, утверждены и апробированы следующие учебные программы:

- «Актуальные направления физического воспитания детей дошкольного возраста» (50 ч);
- «Детский фитнес в системе образовательных услуг учреждений дошкольного образования» (36 ч) [1];
- «Организационно-методические основы физического воспитания детей дошкольного возраста» (36 ч);
- «Методические основы обучения детей дошкольного возраста элементам спортивных упражнений и спортивных игр» (50 ч) [2].

Рассмотрим подробнее их содержание.

Материал учебной программы «Актуальные направления физического воспитания детей дошкольного возраста» структурирован в соответствии со стратегическими и тактическими ориентирами профессиональной деятельности руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования.

В содержании программы значительное место уделяется нормативному правовому и ресурсному обеспечению профессиональной деятельности руководителей физического воспитания, системному подходу к планированию физкультурно-оздоровительных

мероприятий, анализу и обобщению педагогического опыта, особенностям организации и проведения занятий с использованием средств гимнастики в дошкольных учреждениях, оптимизации двигательной активности детей дошкольного возраста, мониторингу физического состояния и развития детей дошкольного возраста и другим важным вопросам.

Целью программы «Детский фитнес в системе образовательных услуг учреждений дошкольного образования» является повышение профессиональной компетентности руководителей физического воспитания по проблеме внедрения современных здоровьесберегающих технологий и методик в систему образовательных услуг учреждений дошкольного образования. Ее реализация предполагает формирование профессионального интереса слушателей к проведению занятий с элементами оздоровительных видов гимнастики, воспитание у них самостоятельности мышления и творческого подхода в использовании современных средств оздоровления детей дошкольного возраста.

Лекционные занятия позволяют руководителям физического воспитания освоить нормативно-правовые и теоретико-методологические основы предоставления физкультурно-оздоровительных услуг на платной основе, формируют у них конкретные научно-методические знания об основных средствах и направлениях детского фитнеса.

Практические занятия способствуют развитию двигательных умений специалистов в использовании различных видов гимнастики (фитбол-гимнастики, оздоровительной аэробики, игрового стретчинга), современного физкультурного инвентаря и оборудования, вырабатывают профессиональные навыки организации и проведения занятий сверх содержания учебной программы дошкольного образования с учетом полученных научно-методических знаний и практических умений.

Программа «Организационно-методические основы физического воспитания детей дошкольного возраста» разработана для следующих категорий слушателей: руководители физического воспитания и заместители заведующих по основной деятельности учреждений дошкольного образования, руководители учебно-методических объединений руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования.

Оказание методической помощи руководителям физического воспитания в профессиональной деятельности, в ознакомлении с эффективными формами и методами физкультурно-оздоровительной работы с детьми – важная функция заместителей заведующих по основной деятельности и руководителей учебно-методических объединений. Данный факт подтверждает актуальность разработанной программы, направленную, с одной стороны, на определение оптимальных форм взаимодействия и ответственности участников образовательного процесса, а с другой – на создание сплоченного педагогического коллектива единомышленников, совместно реализующих задачи физического воспитания и оздоровления воспитанников.

В соответствии с учебным планом определен объем учебной нагрузки (36 ч), а также его дифференциация в различных организационных формах проведения занятий со слушателями: лекции, семинарские занятия, круглые столы, тренинги. В содержании лекционных занятий большое внимание уделяется технологическим, методическим аспектам физкультурно-оздоровительной работы в учреждениях дошкольного образования, основам преемственности всех участников образовательного процесса в решении задач оздоровления и физического воспитания детей.

Семинарские занятия предусматривают коллективное рассмотрение проблем обобщения педагогического опыта руководителей физического воспитания, анализ существенных сторон в структуре всех частей опыта, отслеживание их связи с практической деятельностью специалистов. Круглые столы ориентируют слушателей на активный поиск путей решения проблемных аспектов профессиональной деятельности. Тренинги направлены на установление благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе.

Учебная программа «Методические основы обучения детей дошкольного возраста элементам спортивных упражнений и спортивных игр» разработана в соответствии с программно-нормативными требованиями и современными тенденциями развития теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста. Цель программы – систематизация и углубление научно-методических знаний и практических умений слушателей по проблеме обучения детей дошкольного возраста элементам спортивных упражнений и спортивных игр, рекомендованных учебной программой дошкольного образования.

Материал программы ориентирован на освоение слушателями организационно-методических основ обучения детей элементам спортивных игр (футбола, хоккея, баскетбола, городков, бадминтона, тенниса) в процессе планирования и проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий. В ходе лекционных и практических занятий раскрывается содержание каждого этапа обучения воспитанников элементам спортивных игр, акцентируется внимание слушателей на закреплении и совершенствовании практических двигательных действий (подготовительных, подводящих и специальных физических упражнений) на разных этапах обучения.

На наш взгляд, освоение содержания рассмотренных в статье современных программ повышения квалификации будет способствовать совершенствованию уровня специальных знаний, умений и навыков слушателей по вопросам физического воспитания и оздоровления детей дошкольного возраста, что обеспечит качественную реализацию специалистами образовательной области «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования.

Список использованных источников

1. *Власенко, Н. Э.* Детский фитнес в системе образовательных услуг учреждений дошкольного образования : учебная программа повышения квалификации руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования / Н. Э. Власенко, М. В. Чечета. – Минск : ГУ «РУМЦ ФВН», 2012. – 16 с.
2. *Власенко, Н. Э.* Методические основы обучения детей дошкольного возраста элементам спортивных упражнений и спортивных игр : учебная программа повышения квалификации / Н. Э. Власенко, М. В. Чечета. – Минск : БГУФК, 2015. – 12 с.

Удовлетворенность профессией и трудом как индикатор качества повышения квалификации педагогов

Гелясина Е. В.,

*заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик
ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Обеспечение качества повышения квалификации – проблема, которая не утрачивает своей научной и практической актуальности на протяжении последних десятилетий. Однако, несмотря на пристальное внимание к названной проблеме со стороны отечественных и зарубежных исследователей и довольно глубокую ее проработанность, некоторые вопросы нуждаются в дополнительном осмыслении. Одним из таких вопросов является разработка комплекса индикаторов, позволяющих дать объективную оценку качеству повышения квалификации педагогов.

Традиционно при оценке качества повышения квалификации педагогов акцент делается на отношении потребителей к результату. При этом внимание главным обра-

зом уделяется выявлению удовлетворенности потребителя (педагога, проходящего повышение квалификации) качеством услуг, предоставляемых учреждением дополнительного образования взрослых. Доминирование указанного индикатора противоречит положению о необходимости оценивать результаты работы в контексте целей и задач, решаемых системой повышения квалификации педагогов. По нашему мнению, ориентируясь лишь на данный индикатор, вряд ли можно дать объективную оценку эффективности функционирования учреждения дополнительного образования взрослых и определить пути совершенствования результата академического, личностного и социального развития обучающихся. Исходя из этого, определение качества повышения квалификации только через оценку степени удовлетворенности потребителя предоставленными образовательными услугами является малопродуктивным.

Мы считаем целесообразным использование комплекса индикаторов, в который наряду с индикатором «удовлетворенность обучающихся качеством услуг» включены еще шесть индикаторов: компетентностный, коммуникативный, рекрутинговый, самообразовательный, карьерный и социально-трудовой. Первые пять индикаторов и методики их оценки рассмотрены нами ранее [3]. Шестой индикатор – социально-трудовой – в заявленном контексте не был предметом обсуждения.

Для понимания специфики социально-трудового индикатора целесообразно обратиться к сущности и структуре феномена «профессионализм», так как именно профессионализм педагога (вернее повышение его уровня) является тем целевым ориентиром, который определен для системы повышения квалификации. Мы рассматриваем профессионализм с двух позиций: управленческой и психолого-педагогической. Как феномен педагогического менеджмента профессионализм является интегральным показателем качества функционирования системы непрерывного педагогического образования на всех ее ступенях. С психолого-педагогической точки зрения данный феномен мы вслед за С. А. Дружиловым понимаем как особое свойство человека систематически, эффективно и надежно выполнять профессиональную деятельность в самых разнообразных условиях (как стандартных, так и изменяющихся) [4]. Профессионализм педагога представляет собой его интегральную характеристику как личности и субъекта профессионально-педагогической деятельности. Структура профессионализма включает три подсистемы: профессиональную продуктивность, профессиональную идентичность и профессиональную зрелость. Каждая из названных подсистем охватывает совокупность функционально определенных профессионально значимых качеств. В частности, качества, входящие в подсистему профессиональной продуктивности, напрямую связаны с эффективностью профессиональной деятельности. Качества подсистемы профессиональной идентичности «отвечают» за принятие человеком профессии как личности значимой. Как отмечает С. А. Дружилов, системообразующими компонентами в подсистеме профессиональной идентичности являются профессиональная направленность личности и ее удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью. Профессионально-значимые качества третьей подсистемы, в которой системообразующим компонентом выступает профессиональное самосознание, обуславливают профессиональное смыслопорождение.

Как следует из вышесказанного, удовлетворенность профессией и трудом занимает значимое место в структуре профессионализма. Следовательно, интегральную оценку профессионализму (как целевому ориентиру повышения квалификации) следует осуществлять не только со «знаниевых» и компетентностных позиций, но и принимая во внимание уровень удовлетворенности педагогов трудом и профессией. Еще одним аргументом в пользу необходимости учитывать удовлетворенность трудом и профессией при «выведении» интегрального показателя качества ПК является вполне очевидная детерминированность результата профессиональной деятельности, его субъективной и

объективной оценки удовлетворенностью человека профессией и трудом. По утверждению А. А. Реана, низкая удовлетворенность профессией является причиной «ухода человека из профессии», формального выполнения им должностных обязанностей («это всего лишь работа»), ухудшения психического здоровья, отсутствия желания повысить уровень своей квалификации [2]. К таким же выводам приходит в своих исследованиях К. А. Абульханова-Славская, утверждающая, что удовлетворенность повышает жизненную активность личности, в то время как неудовлетворенность снижает ее [1]. Адекватная удовлетворенность способствует формированию уверенности личности, ограждает ее от частных неудач, снижает эффект частной неудовлетворенности. Общеизвестен факт, что в период взрослости именно удовлетворенность трудом является мощным фактором профессионального саморазвития личности.

Таким образом, предлагаемый нами социально-трудовой индикатор позволяет составить представление о качестве человеческого ресурса в аспекте удовлетворенности педагогов профессией и трудом.

При выборе диагностической основы для выявления степени удовлетворенности педагогов трудом и профессией мы исходили из понимания удовлетворенности как «сложного, но всегда обобщенного чувства» (К. А. Абульханова-Славская). Его сложность обуславливается тем, что «...мы сами иногда ведем с ним двойную игру. Испытывая разочарование в одном, мы утешаем себя победой в другом, подводим все к какому-то балансу» [1, с. 14].

Второй отправной точкой была избрана диспозиционная концепция В. А. Ядова, согласно которой «диспозиции личности – это фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности определенным образом» [5, с. 10].

Третьей точкой стал принцип дополнительности, в соответствии с которым труд одновременно является и социально созидательной деятельностью и деятельностью, направленной на удовлетворение конкретных потребностей конкретного человека. Поэтому удовлетворенность трудом оценивается, с одной стороны, посредством диагностики удовлетворенности личности своим социальным статусом (Н. Ф. Наумова и М. А. Слюсарянский), а с другой – посредством диагностики потребностей, мотивов, установок, отношений (А. В. Калекина, А. А. Реан, М. Ю. Шейнис).

В ходе анализа имеющихся стандартизированных методик, позволяющих диагностировать как удовлетворенность профессией, так и удовлетворенность условиями труда, мы остановили свой выбор на методике, предложенной А. А. Киссель [5].

Данная методика включает три исследовательские процедуры. В ходе первой из них делается вывод относительно обобщенной характеристики удовлетворенности человека профессией. Однако, используя эту методику, невозможно ответить на вопрос, какие именно факторы оказывают влияние на удовлетворенность профессией. Для получения исходных данных для факторного анализа считаем возможным использовать методику изучения удовлетворенности профессией В. А. Ядова в модификации Н. В. Кузьминой, А. А. Реана. С ее помощью можно выяснить, влияют ли на удовлетворенность конкретного человека профессией такие факторы, как ее социальная значимость, напряженность и интенсивность труда, возможность творческой самореализации, удовлетворение потребности в общении, материальное благополучие.

Вторая исследовательская процедура предполагает оценку удовлетворенности работой путем суммирования оценок удовлетворенности различными (опять-таки не конкретизированными) элементами производственной ситуации. Для этого респонденту предлагается дать ответы на три вопроса:

1. Хотели бы Вы перейти на другую работу? («Да», «нет», «не знаю».)

2. Допустим, что по какой-то причине Вам пришлось бы оставить нынешнее место работы. Вернулись бы Вы на него снова? («Да», «нет», «не знаю».)

3. В какой мере Вы довольны своей работой, если ее оценивать по пятибалльной шкале?

В ходе третьей процедуры респондентов просят оценить, в какой степени их нынешняя профессиональная деятельность дает возможность удовлетворить различные потребности. Также выясняется, в какой мере опрашиваемые удовлетворены отдельными элементами производственной ситуации (созданными в учреждении образования условиями труда, сложившимися традициями). С этой целью респондентам предлагается заполнить бланк, в строках которого перечислены 12 потребностей, а в столбцах – степень удовлетворенности, выраженная в процентах, от 10% до 100% (полная удовлетворенность принимается за 100%). В соответствующих ячейках отвечающие должны поставить любую отметку. В число потребностей респондента, которые удовлетворяются в процессе профессиональной деятельности, включены следующие: социальное признание, признание заслуг в профессиональном сообществе, признание со стороны администрации, самосовершенствование, самостоятельность, карьерный рост, потребность в общении с единомышленниками, реализация творческого потенциала, организация труда.

Подводя итог сказанному, целесообразно зафиксировать некоторые положения:

- удовлетворенность профессией и трудом является неотъемлемым компонентом профессионализма;
- социально-трудовой индикатор позволяет составить представление о профессиональном потенциале учреждения образования (качестве человеческого ресурса) в аспекте удовлетворенности педагогов профессией и трудом;
- оценку интегрального показателя качества повышения квалификации необходимо проводить с учетом социально-трудового индикатора.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
3. Гелясина, Е. В. Статистические методы управления качеством дистанционного повышения квалификации педагогов : монография / Е. В. Гелясина. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2015. – 176 с.
4. Дружилов, С. А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 35–42.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / под ред. В. А. Ядова. – М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. – 376 с.

Методические средства как результат познавательной деятельности педагога в системе дополнительного образования взрослых

Глинская О. А.,

методист отдела научно-методического

сопровождения педагогических инноваций

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Трансформация «знаниевой» модели образования в «компетентностную» выдвигает в качестве главной задачи общего среднего образования обучение учению. Выполнение этой задачи требует переориентации внимания педагога с декларативных знаний, раскрывающих фактическое содержание предметной области, на знания о действиях, определяемых как процедурные. По мнению одного из исследователей данной области А. А. Плигина, педагоги недостаточно полно и четко очерчивают предметные действия и почти никогда не раскрывают необходимый состав собственно учебных действий, в редком случае демонстрируют и очень слабо анализируют с детьми ход собственно учебной деятельности [5].

Данные выводы подтверждают результаты анализа материалов педагогического опыта организации исследовательской деятельности учащихся учреждений образования Минской области. Из 67 учителей начальных классов, истории, географии, биологии, химии, физики, математики, русского языка и литературы, белорусского языка и литературы, иностранных языков 75 % представили учебные тексты (в том числе задания), способствующие формированию представлений и понятий об объектах, свойствах и отношениях окружающего мира (т. е. декларативных знаний) вне раскрытия процедур их применения. Истоки данной проблемы кроются, на наш взгляд, в «знаниевой» направленности познавательной деятельности педагогов в системе дополнительного образования взрослых.

В трактовке одного из принципов образования взрослой личности – принципа автодидактики – А. Е. Марон и В. И. Подобед рассматривают образование взрослых как форму стимулирования самостоятельного познания в различных сферах профессионального становления и развития личности [6, с. 10]. Цель познавательной деятельности определяется последователями и диалектико-материалистической (М. Н. Алексеев, А. М. Коршунов и др.), и неклассической (И. Т. Касавин, В. А. Лекторский, Л. А. Микешина и др.) теории познания как получение такой информации об объективном мире, которая обеспечила бы успешную практическую деятельность. Однако указанная цель отражает специфику познавательной деятельности будущего педагога, ориентированной на усвоение и применение знания о характеристиках процессов и явлений педагогической действительности и закономерностях их развития. Познание же педагога-практика, как отмечает Ю. Н. Кулюткин, направлено на овладение опытом конструктивного использования теоретических знаний посредством построения методических средств [3, с. 30], которые должны обеспечить удовлетворение основной потребности современной образовательной практики – формирование у учащихся умения учиться.

Методические средства рассматриваются исследователями познания (Л. В. Яценко, А. С. Кармин и др.) как логические конструкты, задающие определенный план действий в рамках проекта будущей деятельности. Результатом методического конструирования педагога является план действий учащихся по уяснению необходимого учебного содержания (для формирования понятийной основы деятельности) и по оперированию данным содержанием (для формирования операциональной основы

деятельности). Конструирование методических средств предваряется методическим познанием, направленным на освоение ведущих идей, положенных в основу построения учебного содержания, способов деятельности по его освоению и составляющих их репродуктивных действий и операций [1, с. 43–44].

Традиционно педагог-практик организует деятельность учащихся по освоению содержания учебных программ в соответствии с нормативно заданной логикой построения указанного содержания, не осмысливая эту логику. Однако исследователи познавательных процессов педагога (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.) утверждают, что для включения предметного содержания учебного материала в систему взаимодействия «учитель – учащийся» педагог должен освоить это содержание на уровне методологии науки, на которой основана данная предметная область и которая определяет логику построения и развития предметного содержания [4, с. 59].

Методологический подход к построению содержания определен в концепции учебного предмета и реализован в образовательном стандарте, учебных программах и учебных пособиях. Осмысление преломленных в учебном содержании идей данного подхода, определяющих последовательность разделов, подразделов и тем учебной программы, логику построения понятийного аппарата и определения главных и неглавных фактов и т. д., позволит педагогу сконструировать систему учебных действий, направленных на выявление логических связей изучаемого содержания с ранее изученным. Указанная система действий учащихся является методическим средством, обеспечивающим формирование у учащихся научной (или концептуальной) компетенции, выражающейся в том числе в умении выделить информацию, подлежащей анализу (и выступающей потенциальной основой темы учебно-исследовательской деятельности).

Логика освоения содержания образования как элементов педагогически адаптированного социального опыта человечества: знаний, опыта осуществления деятельности по образцу, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений определена в концепции содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Средствами передачи содержания являются методы, используемые в последовательности, отражающей движение ученика к большей самостоятельности, иными словами, от рецептивно-отражательной позиции к конструктивно-деятельностной: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) и репродуктивный методы, метод проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский [2]. Эффективной реализации указанных методов способствует использование учителем соответствующих правил, предписаний. К примеру, для осуществления проблемно-поисковых методов педагогу необходимо овладеть разработанными учеными правилами создания проблемных ситуаций (А. М. Матюшкин и др.), приемами формирования и доказательства учебных гипотез (идей) по разрешению учебных задач, ситуаций (И. И. Ильясов и др.) и т. д.

Конструирование методических средств, обеспечивающих оперирование школьниками учебным содержанием, требует освоения педагогом положений деятельностного подхода к обучению, а также современных технологий, направленных на развитие познавательных стратегий учащихся [5].

Таким образом, условием построения и использования педагогами методических средств является осмысление ими идей методологии науки, на которой основана определенная предметная область, а также знаний методологии педагогики и современных педагогических технологий, позволяющих обоснованно проектировать и эффективно реализовывать процесс обучения учению. Причем, реализация методологического и деятельностного компонентов содержания дополнительного образования педагогов средствами лекционных занятий или дистанционного обучения не принесет нужного эффекта. «Экстенсивное наполнение образования экономично и гуманно, так как дает

доступ к образованию всем желающим. Но влияние такого образования на жизнь людей очень поверхностно» (Ф. Урбанчик). Данные идеи, знания, как утверждают исследователи образования взрослых, должны быть включены в содержание интерактивного обучения педагога в системе дополнительного образования. Взаимодействие педагогов, педагога и андрагога обеспечат «систематизацию и упорядочение его интеллектуально-практического потенциала, развитие у него новых интересов и активных конструктивных устремлений» [6, с. 11]. Последующая организация дистанционного обучения с его возможностями оперативной обратной связи с андрагогом поможет педагогу сконструировать качественный методический продукт.

Переход от «знаниевой» к «компетентностной» модели образования не означает отказа от знаний. Именно методологические и процедурные знания являются основой продуктивной познавательной деятельности в системе дополнительного образования взрослых, позволяющей педагогу, как емко заметил В. Г. Онушкин, обогатить опыт предшественников собственным вкладом в форме методических правил, алгоритмов, предписаний.

Список использованных источников

1. Диалектика познания / под ред. А. С. Кармина – Л. : Издательство Ленинградского университета. 1988. – 304 с.
2. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.
3. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской // М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Плигин, А. А. Теоретические основы развития умения учиться в концепции и технологии ЦРПС / А. А. Плигин // Целенаправленное развитие познавательных стратегий (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки / под ред. А. А. Плигина. – Владимир : Транзит-ИКС, 2014. – С. 9–18.
6. Подобед, В. И. Образование взрослых в контексте идей Б. Г. Ананьева о целостном развитии личности / В. И. Подобед, А. Е. Марон // Человек и образование. – 2007. – № 3 – 4. – С. 9–13.

Дополнительные образовательные услуги: состояние и перспективы (из опыта работы Минского областного ИРО)

Довгун Е. В.,

проректор по методической и идеологической работе

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Процессы социально-экономического обновления, происходящие в нашей стране, актуализировали одну из важнейших потребностей – потребность в организации внебюджетной деятельности в учреждении образования. Именно финансовая стабильность и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг становится основополагающим фактором развития учреждения образования. В связи с этим проблема повышения эффективности управления внебюджетной деятельностью, в том числе в системе дополнительного образования взрослых, приобретает стратегически важное значение.

Дополнительные образовательные услуги в Минском областном институте развития образования осуществляются на основании локальных нормативных правовых ак-

тов. По запросам отделов образования образовательные услуги оказываются не только на базе института, но и на базе учреждений образования. Следует отметить, что значительная часть слушателей обучается за счет средств учреждений и отделов образования.

Образовательные услуги ориентированы на повышение профессиональной компетентности руководящих работников и специалистов образования, развитие интеллектуально-творческих способностей детей и учащейся молодежи, творческих способностей педагогов, удовлетворение образовательных запросов и потребностей различных групп населения. Активно продолжает осуществляться сертификационное тестирование педагогов Минской области как квалифицированных пользователей информационных технологий.

Основными формами осуществления образовательных услуг для педагогических работников являются повышение квалификации и методические мероприятия. Данные мероприятия направлены на рассмотрение актуальных вопросов современного образования (в том числе решаемых посредством реализации государственных программ), устранение профессиональных затруднений педагогов, выявленных в ходе изучения состояния образовательного процесса в учреждениях образования.

Значительно вырос спектр образовательных услуг в сферах декоративно-прикладного искусства, физкультурно-оздоровительной работы с учащимися, практики обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития. Реализация данных направлений не только позволила выявить группу талантливых педагогов, но и обеспечить их творческое сотрудничество, обмен опытом и творческими идеями, личностное и профессиональное развитие, а также дополнительно заработать деньги.

Возможности нашего института позволяют реализовать услуги, сопутствующие образовательным (медицинские, информационные, издательские, аренда помещений и оборудования). Надо только грамотно распоряжаться этими ресурсами, проявлять инициативу и учитывать современные тенденции развития образовательной внебюджетной деятельности.

Активными пользователями образовательными, медицинскими и издательскими услугами института являются педагоги, иностранные граждане.

Значительное место в сегменте образовательных услуг занимает работа с одаренными и высокомотивированными учащимися. Для детей и учащейся молодежи в институте организуются дистанционные и интернет-олимпиады, учебные курсы по подготовке к олимпиадам по учебным предметам. В летний период традиционно организуются профильные смены по учебным предметам, позволяющие совместить учащимся отдых и дополнительное обучение по определенному профилю. Данные мероприятия требуют серьезной подготовительной работы и мер организационного характера. Качественно обеспечить работу в этом направлении при наращивании ее объемов позволяет тесное взаимодействие структурных подразделений института, учреждений образования области и высших учебных заведений.

Для детей дошкольного возраста и школьников в институте работает школа развития «Калейдоскоп». Более 48% детей посещают 2 и более кружка. Активными участниками образовательного процесса становятся родители, которые получают консультации педагогов, участвуют в совместных праздничных мероприятиях, заседаниях родительского клуба. В работе школы развития участвуют все заинтересованные сотрудники института. Требуется только инициатива в реализации новых идей.

Результаты мониторинга эффективности проведения мероприятий на платной основе свидетельствуют о высокой степени удовлетворенности потребителей. Ежегодное увеличение численности потребителей данных образовательных услуг, а также интерес

со стороны зарубежных партнеров свидетельствуют об актуальности тематики проводимых мероприятий и видов предоставляемых услуг.

С целью позиционирования института на рынке образовательных услуг, увеличения сбыта на отдельных сегментах рынка проводятся рекламные мероприятия (размещение рекламы, организация и участие в конференциях и выставках в очном и онлайн-режиме с участием международных партнеров, организация праздничных мероприятий с привлечением населения и др.). Широкая рекламная деятельность в ходе мероприятий международного характера, поиск новых партнеров позволяет привлекать инвестиции и потенциальных потребителей услуг, быть конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

Освоение нового сегмента рынка – оказание образовательных услуг населению возраста 50+ (обучающий курс для населения «Информационные технологии для пожилых людей») было обеспечено масштабным информированием населения о данных услугах.

С целью координации внебюджетной деятельности института и анализа выполнения плановых показателей ежемесячно проводится сбор, обработка и систематизация данных об услугах, оказанных на платной основе структурными подразделениями института. Разработаны критерии и показатели оценки эффективности внебюджетной деятельности института.

Таким образом, качественное функционирование и стабильное развитие учреждения дополнительного образования взрослых в современной социально-экономической ситуации возможно при соблюдении следующих условий:

- создание модели организации внебюджетной деятельности с учетом комплексного подхода;
- разработка соответствующего пакета локальной нормативной правовой документации по функционированию данной модели;
- обеспечение эффективного функционирования модели организации внебюджетной деятельности посредством экономического образования сотрудников учреждения образования;
- организация управления ресурсным обеспечением внебюджетной деятельности;
- обеспечение опережающего развития внебюджетной деятельности учреждения образования.

Переподготовка кадров в системе специального образования

Зайцев И. С.,

доцент кафедры дефектологии

ГУО «Академия последипломного образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых диктуют необходимость своеобразного переосмысления устоявшихся традиций в данном направлении. Наиболее «читаемым» в образовательных реалиях является подход, ориентированный не столько на переосмысление и совершенствование устоявшихся образовательных позиций, сколько на стремление к реорганизации всей образовательной структуры. Другими словами, ориентация на слом предшествующего для создания качественно нового.

В настоящей педагогической ситуации широко распространен тезис о необходимости поиска новых, более совершенных форм и методов организации образовательной системы – прогрессивная позиция. Однако поиск нового не есть обязательное игнорирование старого, доказавшего свою значимость и качество. Поиск нового – такое построение образовательной системы, которое сочетает в себе достижения прошлого педагогического опыта с адекватным и грамотным учетом новых тенденций, имеющих доказательность своей эффективности.

Переподготовка кадров специального образования ориентирована на придание новой качественной направленности педагогической деятельности специалистов, владеющих профессиональным багажом, необходимым для эффективной переориентации в последующем собственных практических достижений в области предоставления адекватных образовательных услуг. Настоятельность качественной переориентации обусловлена появлением в сфере профессиональных интересов будущих кадров специального образования направленности педагогических усилий на оказание помощи детям с психофизическими нарушениями, а следовательно, и с особыми запросами к сфере получения не просто образовательной, а коррекционно-образовательной помощи.

Коррекционная деятельность педагога ориентирована на устранение препятствия для получения детьми педагогических услуг с учетом их возможностей. Данное означает устранение имеющегося, если возможно, дефекта либо ослабление его выраженности для создания почвы, позволяющей детям успешно приобретать общеобразовательные знания, способные обеспечить полноценность жизнедеятельности в социуме.

На основе учета выше отмеченных позиций и следует строить процесс переподготовки кадров специального образования. Актуализируется вопрос именно организации этого процесса (процесса переподготовки). В данном аспекте приобретает значимые проявления диада «традиции – инновации». Ситуация в современном процессе переподготовки кадров системы коррекционной педагогики определена позицией активации новых подходов в сфере указанной деятельности при видимом игнорировании доказавших практическую состоятельность прошлых достижений в построении структуры дополнительного образования. В первую очередь отмеченное касается формы организации переподготовки кадров специального образования. В данном случае следует рассмотреть классические курсы переподготовки и дистанционное обучение.

Классические курсы – традиционная форма, ориентированная на тесное взаимодействие слушателей и педагогов, на совместное обсуждение возникающих вопросов, которое не предполагает такого взаимодействия, так как лишено живого общения при обсуждении профессионально значимых вопросов, а ближе к модели «написал – прочитал», что не позволит гарантировать достаточное понимание обсуждаемых проблем. Овладение новым материалом качественно лишь при условии его глубокого понимания, приобретение которого гарантировано в большей мере организацией живого общения участников образовательной деятельности.

Сказанное не означает полного игнорирования дистанционного обучения. Дистанционное обучение следует рассматривать как вспомогательное средство, обогащающее образовательный процесс возможностями информационных технологий. Это возможность, в первую очередь, уточнения знаний, приобретенных аудиторно. Коррекционная педагогика ориентирована на работу с детьми, имеющими недостатки в психофизическом развитии. Качество такой работы определено не суммой знаний педагога, а его способностью практически использовать эти знания. Реализован на практике может быть лишь хорошо понятый теоретический багаж. Аудиторная работа именно и рассчитана на формирование понимания теории посредством ее совместного обсуждения и анализа. Сам процесс живого общения предполагает возникновение вопросов,

позволяющих детально рассмотреть различные ситуации педагогической практики, что не может быть реализовано с помощью компьютерных технологий.

Одной из отраслей специального образования является логопедия – педагогическая наука, имеющая наиболее тесные связи с медицинской сферой знаний. Любая речевая патология характеризуется самыми разнообразными качественными отклонениями как в речевом, так и в общем психическом развитии носителя этой патологии. Значимое место в логопедии занимает клинический аспект в изучении расстройств речи, который не может быть достаточно понят вне непосредственного контакта слушателей и преподавателей. Каждая номинация «открыта» для освоения в условиях прямого общения, позволяющего наиболее детально проанализировать ее специфические проявления.

В рамках дистанционного обучения наиболее реальна картина формирования у получателя такой формы образования уверенности в наличии у себя необходимого знания при его реальном отсутствии. Теоретическое знание определений, симптоматики, направлений коррекционно-педагогического воздействия не гарантирует их сущностного понимания и остается на уровне теории без способности ее реализации на практике. Только прямое общение с преподавателем обеспечит слушателям настоящее осознание и понимание изучаемой дисциплины.

С позиции эффективности переподготовки кадров специального образования актуален и вопрос активизации эмоционального интеллекта, позволяющего понимать эмоциональные состояния участников учебной деятельности и управлять собственным состоянием, что является непреложной составляющей качества образовательного процесса [1, с. 79]. Такая активизация реальна лишь в рамках очной организации процесса получения знаний. При использовании дистанционных форм обучения эмоциональный интеллект как один из гарантов качества получения образовательных услуг «отключен», что определяет отсутствие в процессе переподготовки таких значимых составляющих для качественного овладения знаниями, как открытость, диалогичность, толерантность [1, с. 80].

Сказанное позволяет свидетельствовать о необходимости организации переподготовки кадров специального образования на основе осмысленного и обоснованного использования различных форм организации учебного процесса.

Список использованных источников

1. *Тюрина, В. А.* Эмоциональный интеллект как составляющая профессиональной компетентности курсантов высших учебных заведений МВД Украины / В. А. Тюрина // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты : материалы II Международной научно-практической конф., 23–24 окт. 2014 г. – Т. 1 / под ред. С. Л. Иголкина. – Воронеж : ВЦНТИ, 2014. – С. 77–82.

Опыт изучения ожиданий слушателей относительно организации повышения квалификации

Кирсанова В. Г.,

старший научный сотрудник научно-методического центра педагогического сопровождения последипломного образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», кандидат психологических наук, доцент

Исследование качества образовательной услуги в системе непрерывного профессионального образования предполагает анализ различных сторон взаимодействия слушателя и образовательной организации. Как правило, основное внимание в прикладных исследованиях по данной проблеме уделяется результатам обучения, в том числе сравнению количества зачисленных и окончивших обучение, анализу динамики этих показателей, оценке удовлетворенности участников программ повышения квалификации. В меньшей степени изучается первый шаг во взаимодействии потенциального потребителя образовательной услуги и образовательной организации – знакомство слушателя с предложением организации, выбор программы, процедура зачисления на программы повышения квалификации, ожидания слушателя относительно процесса обучения. В то же время этот этап взаимодействия в значительной мере определяет, выберет ли слушатель данную организацию и вернется ли повышать квалификацию в будущем.

В целях изучения этого аспекта проблемы качества образовательной услуги научно-методическим центром педагогического сопровождения последипломного образования Академии социального управления посредством анкетирования было осуществлено исследование удовлетворенности слушателей порядком зачисления на программы повышения квалификации и ожиданий относительно самого обучения. Результаты анкетирования требовали раскрытия и содержательной интерпретации. В этих целях были проведены фокус-группы с участием педагогических работников, в которых с помощью приемов проблемного анализа изучались вышеуказанные вопросы.

Анализ результатов работы в фокус-группах учителей русского языка, истории, математики, физической культуры, педагогов-психологов Московской области позволил выделить следующие ожидания потенциальных слушателей повышения квалификации:

- слушатель хотел бы повышать квалификацию в удобное для себя время по мере необходимости (чаще, чем раз в три года);
- слушатель хотел бы самостоятельно и в любое время в течение учебного года ознакомиться с действующим предложением по программам повышения квалификации образовательной организации (временных ограничений на внесение заявок быть не должно);
- предложение программ (реестр, перечень программ) повышения квалификации желательно размещать так, чтобы его легко можно найти на сайте организации, оно визуально привлекательно, а работа с ним – интуитивно понятна; в нем указаны следующие данные: название программы, организация, длительность, форма обучения, ведущий программы, ожидаемые результаты (в терминах решения задач), возможно, отзывы участников;
- слушатель хотел бы самостоятельно вносить заявку на повышение квалификации, но в случае необходимости иметь возможность воспользоваться помощью оператора информационной системы;

– слушатель хотел бы сразу при внесении заявки узнать, есть ли место в группе повышения квалификации, будет ли он зачислен, когда (ориентировочно) начнется обучение по программе;

– слушатель хотел бы своевременно узнавать о появлении в реестре новых программ повышения квалификации благодаря тому, что в реестре они выделены в отдельный блок или как-либо маркированы; оптимальный вариант – получение слушателем на личный электронный адрес уведомления от образовательной организации о новых программах повышения квалификации с указанием специалиста, с которым можно связаться и уточнить содержание программы, форму обучения, расписание и т. п.;

– слушатель хотел бы получать всю необходимую информацию о программе и порядке обучения на сайте образовательной организации, который имеет привлекательный вид, понятную навигацию, опцию онлайн-консультирования слушателя по вопросам обучения;

– слушатель хотел бы повышать квалификацию по программам как в очной, так в очно-заочной и дистанционной формах (важна не столько форма обучения, сколько практическая ориентированность программы). Слушатель может обучаться тому, что разрешит его профессиональные затруднения, освоить то, что можно сразу применить в профессиональной практике;

– слушатель хотел бы обучаться в рамках таких форм, как педагогическая мастерская, деловая игра, дискуссия, мозговой штурм, проблемное обучение, эксперт-практикум, тренинг, балинтовская группа, супервизионная группа (последние две формы предложены педагогами-психологами);

– слушатель хотел бы обучаться по программам, не требующим представления результатов самостоятельной работы в письменном виде (особенно негативно оцениваются слушателями такие формы, как реферат, эссе); слушатели единодушны в желании освободиться от письменных работ, указывая, что работающий специалист очень занят и не может тратить время на написание каких-либо текстов;

– слушатель надеется на минимальное количество контрольных процедур, тестов, контрольных работ и т. п.;

– слушатель хотел бы обучаться по программам, не требующим подготовки письменной работы для итоговой аттестации по программе; оценка успешности освоения программы может быть проведена в виде теста, основываться на учете активности слушателя на занятиях в течение всего обучения (предпочтительный вариант);

– слушатель ожидает индивидуального подхода со стороны преподавателя и тьютора программы повышения квалификации;

– слушатель хотел бы иметь возможность обращаться с вопросами к руководителю программы в течение всего периода обучения, использовать в этих целях электронную почту, телефон и программу Skype;

– слушатель хотел бы пользоваться во время обучения техническими новинками в сфере коммуникации и обмена информацией, желательно наличие беспроводного интернета в здании, где обучаются слушатели;

– слушатель хотел бы обучаться в обстановке, отличной от школьной, в условиях менее регламентированных и формализованных (пожелания относятся к формам учета посещаемости, распорядка учебного дня), в аудитории, где возможно различное расположение рабочих мест, где можно свободно передвигаться в процессе работы учебной группы.

Подводя итог, можно сказать, что слушатель предпочел бы большую степень ответственности и свободы в создании собственной образовательной траектории. Слушателю важна ориентированность предложения программ повышения квалификации

на реальные затруднения в профессиональной деятельности, индивидуальный подход со стороны образовательной организации, руководителя программы повышения квалификации. Слушатель нуждается в информационной поддержке на всех этапах обучения. Слушателю интересны активные формы обучения и неформальная, психологически комфортная обстановка.

Изложенные выше результаты изучения ожиданий слушателей относительно организации обучения в системе дополнительного профессионального образования могут быть использованы при разработке путей ее совершенствования. Оценка качества образовательной услуги организации, а также ее конкурентоспособности может осуществляться в том числе посредством оценки соответствия ожиданий слушателей и образовательных практик организации.

Формирование готовности у слушателей к профессиональной деятельности в условиях инклюзии

Клезович О. В.

*декан факультета повышения квалификации специалистов образования
ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Актуальность проблемы формирования специальной составляющей профессиональной компетентности слушателей специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» в области инклюзивного образования младших школьников обусловлена современными потребностями общества и регламентируется нормативными правовыми актами.

В соответствии с образовательным стандартом специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» (утвержденным и введенным в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.03.2013 г. № 103) слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими академическими компетенциями: знать психолого-педагогические характеристики учащихся с особенностями психофизического развития; уметь осуществлять целеполагание, планирование и организацию интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания учащихся. Данная компетентность рассматривается в психолого-педагогической и специальной литературе как инклюзивная компетентность. Хафизуллина И. Н. рассматривает инклюзивную компетентность учителя как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе интегрированного воспитания и обучения, учитывая особенности психофизического развития учащихся и обеспечивая включение ребенка в среду учреждения образования, обеспечивая тем самым потенциальные возможности его развития и саморазвития [1].

Инклюзивная компетентность – это интегративная профессиональная характеристика личности и деятельности педагога в условиях инклюзивной практики, которая характеризуется совокупностью взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, инклюзивных знаний и умений, способов и опыта деятельности, профессионально-личностных качеств педагога, а также способностью к самоанализу собственной деятельности, позволяющих эффективно осуществлять процесс обучения в условиях инклюзии с учетом различных образовательных потребностей учащихся с целью личностного развития и саморазвития каждого из них. Существующие на современном

этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ОПФР в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности у слушателей переподготовки [1; 2].

Организационно-педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе переподготовки, осуществляемой на факультете повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета, являются: применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в условиях инклюзивного образования посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности; включение в содержание учебной дисциплины «Педагогика начального образования» раздела «Основы инклюзивного образования», предполагающего ознакомление слушателей с особенностями психофизического развития учащихся (с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями зрения) и обеспечение ориентировки в категориях учащихся с особенностями психофизического развития; обеспечение слушателей методическими рекомендациями по учету специфики организации учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития при проведении урока, организации внеурочной совместной деятельности учащихся; включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития учащихся, актуализации принципов презумпции компетентности, индивидуального и дифференцированного подходов к обучению учащихся в условиях класса интегрированного обучения и воспитания.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание уникальности каждого учащегося является *«Инструкция вслепую»*.

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 10 минут.

Необходимые материалы: бумажная салфетка на каждого участника.

Цель: демонстрация индивидуальных различий.

Ход работы. Ведущий раздает участникам заготовленные салфетки и сам берет одну. Затем просит всех закрыть глаза и оглашает инструкцию, которой следует сам. Вопросы со стороны участников не допускаются. Открывать глаза нельзя.

Инструкция. Согните лист пополам. Оторвите верхний левый край. Согните лист пополам. Оторвите нижний левый край. Согните лист пополам. Оторвите верхний правый край.

По окончании упражнения ведущий просит участников поднять листы вверх и сравнить полученный «узор» с тем, который получился у него и у других слушателей. В результате появится несколько совершенно различных «орнаментов», которые будут отличаться как друг от друга, так и от образца, представленного ведущим.

Вывод: несмотря на одинаковые салфетки и одинаковую инструкцию, результаты – разные. Результаты зависят от психофизических особенностей, например, восприятия информации и др. Таким образом, каждый ребенок – индивидуальность.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание проявлений повышенных требований к учащемуся как нормально развивающемуся, так и с особенностями психофизического развития является *«Фундамент позитивной педагогики»*.

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 20–40 минут.

Необходимые материалы: лист бумаги, ручка, лист А3, маркер, доска.

Цель: демонстрация ожиданий.

Ход работы. Каждый участник создает на листе таблицу из четырех столбцов. Ведущий предлагает участникам представить учащегося с особенностями психофизического развития и написать в первом столбце в течение 5 минут 5 его отрицательных качеств. После выполнения данной части задания ведущий предлагает каждому озвучить перечисленные качества и сам записывает их на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и написать во втором столбце в течение 5 минут 5 его положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить учащегося с особенностями психофизического развития и в третьем столбце в течение 5 минут записать 5 его положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и записать 5 его отрицательных характеристик в четвертом столбце в течение 5 минут. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает отрицательные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества записывает только один раз.

Ведущий предлагает проанализировать общую таблицу. Уточняет у участников, перечисление каких из характеристик вызвало наибольшие затруднения. Затем ведущий предлагает обратить внимание на столбец, в котором перечислены положительные характеристики нормально развивающегося учащегося и обсуждает с участниками уровень их ожиданий (самостоятельный, трудолюбивый, инициативный, доброжелательный, послушный, усидчивый, дисциплинированный и др.).

Вывод: ожидания учителей в большинстве случаев достаточно и необоснованно высоки.

Таким образом, включение слушателей в процесс интерактивного взаимодействия с целью актуализации и расширения представлений о возможностях учащихся с особенностями психофизического развития и перспективах развития инклюзивного образования является актуальным и требует дальнейшей разработки в содержательном и организационных планах.

Список использованных источников

1. Турченко, И. А. Развитие инклюзивного образования детей в Республике Беларусь и за рубежом / И. А. Турченко // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 9. – С. 15–20.
2. Хитрюк, В. В. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 11. – С. 35–40.

Особенности повышения квалификации учителей Подмосковья

Колычева Г. Ю.,

декан факультета повышения квалификации
Московского государственного областного гуманитарного института,
кандидат филологических наук, доцент

Ефимов В. Ф.,

профессор Московского государственного областного гуманитарного института,
доктор педагогических наук

В настоящее время необходимость непрерывного образования признается всеми институтами общества и государства. В большей степени это касается профессионального образования и прежде всего учительского корпуса. Одной из президентских образовательных инициатив, изложенных в программном документе «Наша новая школа», является значительное повышение педагогического мастерства и обновление содержания подготовки учителя. Перестройка всей образовательной системы, вступление России в Болонский процесс, введение бакалавриата и магистратуры также вносят ряд особенностей в организацию повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

В России введена модульная система программ. Обязательным модулем для всех категорий педагогов как управленческого, так учительского корпуса является академический инвариантный модуль «Образование и общество – основы государственной политики РФ в области образования». В Подмосковье данная программа разработана согласно Приказу Министерства образования Московской области от 28.12.2009 № 2804 «Об организации региональной системы повышения квалификации педагогических работников образовательных учреждений Московской области» и является обязательной частью процесса повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования. Цель программы – совершенствование и получение новой компетенции педагогических и руководящих работников в области государственной политики РФ в сфере образования, обеспечивающей соответствие уровня квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Кроме академического модуля, реализуются программы инвариантного (обязательного) и вариативного (по выбору слушателя) кафедральных модулей, которые подлежат обязательной сертификации и вносятся в реестр региональной сети повышения квалификации, где на них даны краткие аннотации. Программы указанных модулей распределяются по следующим приоритетным направлениям:

- внедрение новых государственных образовательных стандартов общего (начального, основного), профессионального образования;
- создание системы единого информационно-коммуникативного сопровождения работников образования;
- система работы дошкольных образовательных учреждений в новых условиях;
- современные образовательные технологии;
- система государственной защиты и социально-педагогической поддержки детства;
- развитие системы профессионального и вечернего сменного образования.

Учебный процесс осуществляется в соответствии с данными программами. В программы внедрены интегрированные компьютерные системы (ИКС). Тематика программ соответствует современным требованиям повышения квалификации педагогических работников.

В ходе реализации программ используются основные положения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), образовательной инициативы «Наша новая школа». Слушатели получают пакет дидактических и научно-теоретических материалов в электронном виде по основным темам. Были использованы дистанционные формы обучения. Среди методов и форм активно использовались такие, как дискуссия, диалогические методы, постоянно использовалась мультимедийная техника. Использование ИКС позволяло проработать более глубоко и качественно большой объем теоретического материала. Для защиты проектов многими слушателями готовятся презентации, которые они представляют на занятиях, проходивших в форме круглых столов и мастер-классов. Например, по темам «Культура речи и культура поведения», «Деловое общение руководителя», «Речевой этикет учителя», проводится мастер-класс на тему «Стили педагогического общения». В ходе мастер-класса демонстрируются отрывки из художественных фильмов «Доживем до понедельника» и «Большая перемена», в которых представлены разные стили педагогического общения. Учителя «узнавали» себя и своих коллег. Возникла полемика, некоторые учителя поделились своим опытом педагогического общения с учащимися. В конце работы мастер-класса все пришли к единому мнению, что независимо от того, какой стиль педагогического общения выбирает учитель, речь его должна быть безукоризненно чистой, правильной, терминологически точной и выразительной. Учитель должен уметь создавать монолог, вести диалог и управлять им.

В рамках программы «Приоритеты воспитания и обучения ребенка в едином пространстве развития «семья – детский сад – начальная школа» в контексте ФГОС (инвариантный модуль – 72 часа) проходили круглые столы, на которых слушатели знакомились с примерными моделями проектов по вопросам взаимодействия семьи, детского сада и начальной школы в современных условиях (все с использованием ИКС). В процессе реализации программы в качестве формы текущего контроля слушатели писали эссе на предложенные темы: «Специфика обучения и воспитания ребенка в семье»; «Особенности обучения и воспитания ребенка в образовательных организациях» (на примере дошкольного, и начального общего образования); «Общее и особенное в государственном и семейном воспитании».

Практические занятия проводились всегда в интерактивной форме: деловые игры (организационно-деятельностные игры, «мозговой штурм»); дискуссии (диспуты, дебаты, полилог); занятия с использованием кейс-технологий. Каждое занятие заканчивал этап дебрифинга.

В завершении обучения слушатели писали итоговые практико-значимые работы и готовили презентации по наиболее актуальным направлениям: организация образовательной деятельности с детьми в дошкольной образовательной организации; организация образовательной деятельности с детьми в условиях начальной школы; проектирование системы семейного воспитания.

Уровень подготовки педагогов – слушателей повышения квалификации свидетельствует о том, что они способны решать стандартные задачи в новых условиях, ставить нетрадиционные задачи повышенного уровня сложности и избирать адекватные им средства решения на основе овладения идеологией стандарта в области дошкольного образования, выстраивания перспективных линий преемственности в системе общего образования и понимания роли и назначения семьи.

Следует иметь в виду, что содержание программ повышения квалификации в основном направлено на овладение слушателями педагогических и социальных идей стандартов и изменений процессуального характера, которые происходят в образовании. В меньшей мере программы направлены на предметные образовательные области, овладение которыми обеспечено кадрами, окончившими специалитет.

Ввиду сложной демографической ситуации и увеличения потребностей рынка труда в квалифицированных рабочих кадрах очевиден вариант с низведением первой ступени высшего образования на уровень колледжей, в которых планка фундаментальности образования, как и в бакалавриате, по сравнению со специалитетом, явно занижена. Таким образом, перед значительной частью не элитных (массовых) государственных российских вузов вполне четко обозначается перевод их в категорию «почти техникума». Это поставит перед институтом образования взрослых и прежде всего перед факультетами повышения квалификации учителей-бакалавров задачу разработки программ, повышающих фундаментальность предметной подготовки.

Необходимость экономии затрат на переподготовку и повышение квалификации будет подталкивать руководство вузов к приоритету дистанционного обучения на основе использования информационно-коммуникационных технологий в силу следующих факторов:

- снижение удельных нормативов аудиторных занятий;
- тенденция по повышению роли компьютерного тестирования в контроле за учебным процессом;
- требования по широкому использованию электронных интернет-ресурсов и интернет-технологий.

Однако, как показывают наблюдения последних лет, практические возможности использования ИКС роботизированного типа в ожиданиях их разработчиков весьма преувеличены. Огромная стоимость разработки таких средств не всегда покрывается пользовательскими преимуществами. Обучение наедине только с компьютером оказалось изнурительным процессом. В рамках образовательных заведений, при наставничестве, даже при самообучении нет никаких автоматов и роботов. Даже звучание синтезаторов по тексту утомительно для длительного восприятия. Таким образом, ИКС имеет ограничения в использовании. Несколько уточнив К. Д. Ушинского, следует помнить, что «Учителя (как транслятора культуры) ничем заменить невозможно». Без живого диалога с преподавателем обучаемый не может даже фонетически правильно освоить терминологию по изучаемому предмету. Очевидно, должна меняться роль преподавателя: от «говорящей головы» монологического лектора к модератору дискуссии на занятиях по обсуждению заранее подготовленных электронных текстов и т. п.

Независимая оценка качества образования: от замысла до воплощения

Кольцова О. С.,

*ректор ГАУ ДПОС «Смоленский областной институт развития образования»,
кандидат педагогических наук*

Современное общество остро нуждается в объективной и доступной информации о качестве услуг в сфере образования. Не случайно употребляем термин «качество услуг», подчеркивая ярко выраженную потребительскую позицию социума. Стоит подчеркнуть, что термины «качество образовательных услуг» и «качество образования» не тождественны. Общество потребителей желает получить качественную образовательную услугу с учетом собственных представлений и требований, зачастую не имеющих ничего общего с образованием в принципе. Несмотря на это, у общества есть право этического контроля за деятельностью образовательных учреждений.

Достоверную информацию вправе иметь федеральные и региональные органы исполнительной власти, осуществляющие управление в сфере образования, для принятия необходимых управленческих решений.

Информационный массив нужен и индивидуальным работодателям и их ассоциациям, образовательным организациям и их ассоциациям, ассоциациям работников системы образования.

Исходя из выше изложенного, несомненно, особенно важной становится задача создания информационного блока, позволяющего потребителю адекватно оценить качество образования применительно к конкретному учреждению и к системе в целом. Содержание сведений должно быть основано не только на субъективных предпочтениях потребителей образовательных услуг, но и в привязке к сущностному смыслу терминов «образование», «качество образования».

В контексте данной статьи важно обратиться к трактовке термина «образование», представленного в статье 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» [12, стр. 3]: «...общественно-значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства <...> в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека...». Совершенно очевидно, что государственная политика в области образования базируется на толковании образования, как общественно-значимого блага. К настоящему времени в отечественной педагогике термин «образование» также трактуется и как общественное явление, и как значимая ценность (социальная и индивидуальная) [1].

В учебниках по экономической теории сказано, что «...к социально значимым благам относятся образование, здравоохранение, культура и услуги других отраслей социально-культурной сферы в силу их весьма высоких социальных эффектов» [2]. Социально значимое благо обладает свойствами частного блага и свойствами общественного блага, благодаря положительному внешнему эффекту. Заметим, что внешним эффектом частного характера по отношению к физическим лицам является удовлетворенность качеством образовательных услуг. Удовлетворенность же услугой, конкретным человеком ошибочно воспринимается как получение качественного образования.

Качество образования – базовое понятие нашего мышления. Современные трактовки этого термина в педагогической литературе не исчерпываются единственным определением, что обусловлено его чрезвычайной сложностью. Согласимся с Г. А. Бордовским [1], который качество образования определяет как интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетворять существующие потребности личности, общества и государственные требования.

Рассмотрим государственную трактовку качества образования. В «Законе об образовании в РФ» в ст. 2 сказано: «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». В соответствии с действующими стандартами ISO серии 9000:2000 качество определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые требования.

Впервые на государственном уровне требование выстроить государственный механизм формирования системы независимой оценки качества образования прозвучало в Указе Президента от 7 мая 2012 г. № 597 [10]. В ответ на этот вызов в «Законе об образовании в РФ» в ст. 95 появилась позиция о проведении независимой оценки качества образования [12]. Закон дает очень краткие, рамочные разъяснения по этой новой

для системы образования процедуре. Она обозначена как инициатива юридических и физических лиц, причем на региональном уровне должна быть определена организация, осуществляющая оценку качества, и разработан оценочный инструментарий. При этом должно учитываться мнение средств массовой информации и любая публичная информация. Только в этом случае может идти речь о независимой оценке (независимой от государственных структур, органов контроля и надзора в сфере образования и пр.) качества образования в регионе.

В соответствии с требованием Закона у руководителей органов управления образованием появилась новая задача – создание на региональном уровне системы, обеспечивающей проведение независимой оценки качества образования. Результатом такой оценки должны стать публичные рейтинги эффективности деятельности образовательных организаций и их руководителей. Важно отметить, что для учредителя позиция образовательной организации в публичных независимых рейтинговых таблицах позволит учесть общественное мнение в вопросах финансовой поддержки учреждения, определения содержания для его государственного/муниципального задания и заключения эффективного контракта с руководителем.

На уровне руководителя образовательной организации должен быть предпринят комплекс мер по размещению на официальном сайте и в средствах массовой информации необходимых сведений. Таким образом, задача руководителя – участие в формировании единой региональной системы, обеспечивающей независимую оценку качества образования.

Опираясь на этот информационный массив, потребитель образовательных услуг (родители, студент, школьник и пр.) сможет более объективно проанализировать собственные предпочтения.

Конкретизируют положения Указа Президента и Федерального закона «Об образовании в РФ» постановление Правительства РФ «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» [10] и распоряжение Правительства РФ «План мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013–2015 годы» [9].

В плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы одним из показателей качества российского образования определена «Доля организаций, реализующих образовательные программы, охваченных инструментами независимой системы оценки качества образования». Этот показатель от 2% (в 2013 году) должен вырасти к 2018 году до 95%. Министерство уточнило свою позицию в письме «Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций» [6].

В частности, в этом документе дано определение независимой оценки качества образования с указанием основных «потребителей», результатов работы соответствующей системы, описаны формы независимой оценки качества, указаны возможные направления применения системы в деятельности органов управления образованием, представлены разделы, характеризующие объект, инструменты, заказчиков, участников независимой оценки качества образования, порядок использования инструментов независимой оценки качества образования для разработки и принятия управленческих решений [6].

Остается открытым вопрос о том, как грамотно совместить потребности физических лиц, юридических лиц, учредителя, общественных организаций в единый, непротиворечивый критериальный аппарат. Возможно ли развести рейтинги по разным основаниям? Нужна ли экспертиза оценочного инструментария, разработанного на региональном уровне? Необходимо разобраться с самым главным – от кого или от чего эта

оценка независима? Как обеспечить независимость, можно ли принять во внимание фактические данные, предоставленные самим учреждением? В мировой практике, например, разработкой и реализацией процедур независимой оценки качества образования, в том числе рейтингов организаций, предоставляющих образовательные услуги, занимаются, как правило, независимые от образования организации.

Приведем высказывание вице-президента Российской академии образования Виктора Болотова. Он заметил, что у большинства регионов не было и не будет экспертного и интеллектуального потенциала, чтобы провести самостоятельную оценку. «В этом плане позарез нужны организации, которые могут проводить эту самую оценку деятельности образовательных организаций» [3].

Это серьезная научная задача. Ее могут выполнить только научные работники, причем они не обязательно должны работать в сфере образования. Это могут быть специалисты, владеющие методами анализа документов, социологического и психологического анализа. В противном случае непродуманная компиляция достаточно разрозненных, нерядоположенных показателей не даст объективную итоговую картину.

В связи с этим необходима функциональная перестройка всего управленческого аппарата в образовании. Если принять во внимание, что образование – это отрасль, результаты деятельности которой сегодня оцениваются с позиции качества, то необходимо в адаптированном виде применить законы экономики к системе управления. Орган управления образованием в этом случае должен быть представлен не методистами, не предметниками, а экономистами, маркетологами, менеджерами по персоналу, по развитию, управленцами, которые занимаются управлением профессионально. А руководитель образовательной организации – это не учитель учителей, а специалист в управлении.

В соответствии с рекомендациями федерального уровня каждый регион РФ вынужден формировать независимую систему оценки качества образования, включая определение критериев эффективности работы образовательных организаций и введение публичных рейтингов их деятельности.

В настоящее время в образовании существует система оценки деятельности учреждений. К ним относятся процедуры, осуществляемые контрольно-надзорными органами, ведомственная оценка: лицензирование, аттестация педагогических и руководящих работников и иные мониторинговые исследования оценки качества на уровне субъекта Российской Федерации. Независимая система оценки (экспертная, потребительская) должна стать элементом общей системы.

Создание системы независимой оценки качества образования начинается с разработки пакета нормативных правовых документов. В идеальном варианте руководство этой процедурой осуществляет общественный совет по проведению независимой оценки качества работы государственных учреждений, оказывающих социальные услуги. Такой совет может быть создан при органе управления образованием. Общественный Совет может утвердить:

- 1) положение о порядке формирования независимой системы оценки качества работы государственных (муниципальных) учреждений, оказывающих образовательные услуги;
- 2) критерии и показатели оценки качества работы учреждений;
- 3) проект положения о Совете Учреждения;
- 4) проекты форм анкет для опросов;
- 5) форму отчета Совета учреждения.

Центральный документ – положение о порядке формирования независимой системы оценки качества работы государственных (муниципальных) учреждений, оказывающих социальные услуги (образование, культура, физическая культура и спорт,

здравоохранение, социальное обслуживание). Анализ результатов деятельности пилотных проектов (Пермский край, Астраханская область, Самарская область и др.) по внедрению порядка формирования независимой системы оценки качества работы государственных (муниципальных) учреждений, оказывающих социальные услуги (образование, культура, физическая культура и спорт, здравоохранение, социальное обслуживание), должен позволить сформировать стартовый вариант положения.

Необходимое условие – наличие Общественного совета органа управления региональной системой образования. В положении об этом совете должны быть обозначены его полномочия по принятию решения, в отношении каких образовательных организаций будет проводиться независимая оценка, как разрабатывается техническое задание для оценки и согласовывается методология оценки и пр. Основанием для проведения независимой оценки могут служить, в том числе заявления граждан о качестве работы образовательных организаций, заявления самих образовательных организаций, инициатива общественных структур и пр.

Следующий шаг – это определение организации-оператора по проведению оценочной процедуры. Как правило, это либо региональные центры оценки качества образования, которые фактически занимаются обработкой результатов Единого государственного экзамена, либо региональные институты развития образования. В структуре этих учреждений, может не быть необходимых квалифицированных специалистов для разработки контрольно-измерительных инструментов в рамках предложенного ими же перечня показателей деятельности образовательных организаций. Оператор должен быть состоятелен и в разработке электронной среды для организации оценочной процедуры. Решение кадрового вопроса может быть найдено в межведомственном, сетевом взаимодействии с федеральными научными организациями, занимающимися вопросами оценки качества образования.

Список использованных источников

1. *Бордовский, Г. А.* Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 358 с.
2. *Восколович, Н. А.* Экономика, организация и управление общественным сектором / Н. А. Восколович, Е. Н. Жильцов, С. Д. Еникеева. – М. : Юнити-Дана, 2008. – 463 с.
3. Доклад по итогам реализации пилотного проекта по проведению независимой оценки качества работы государственных (муниципальных) учреждений социального обслуживания в Самарской области [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://minsocdem.samregion.ru>.
4. Единый портал Интернет-тестирования в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://i-exam.ru/node/223>.
5. Методики оценки качества образования будут формироваться в регионах [Электронный ресурс] // РИА «Новости». – Режим доступа: <http://i-exam.ru>.
6. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций: письмо Заместителя Министра образования и науки Российской Федерации А. Б. Повалко от 14 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gas.kubannet.ru>.
7. О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги: Постановление Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 286. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gas.kubannet.ru>.
8. Пресс-конференция о системе оценки образовательных организаций. Пресс-релиз [Электронный ресурс] // РИА «Новости». – Режим доступа: <http://ria.ru>.
9. План мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013–2015 годы: Распоряжение Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 487-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: bus.gov.ru/docs/2.pdf.

10. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4716>.

11. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. общество России, 2000. – 448 с.

12. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон, 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 29.

13. IV Съезд работников образования Сибири. Накануне съезда [Электронный ресурс] // Российская газета». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/17/regsibfo/eroshenko.html>.

Особенности межличностного взаимодействия в системе повышения квалификации учителей

Куцеева Е. Л.,

*доцент кафедры дефектологии и специальной психологии
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,
кандидат психологических наук, доцент*

В обучении учителя, повышении его квалификации в системе дополнительного профессионального педагогического образования имеется ряд затруднений, в том числе и психологического свойства. Рассмотрим некоторые из них. Нередко трудности проявляются в межличностном общении преподавателей со слушателями (на курсах повышения квалификации). Наши наблюдения показывают, что эта проблема порождается неоднозначностью и некоторой уязвимостью позиционного взаимодействия лектора и слушателей. Роль обучающегося, столь непривычная для школьного учителя, при некоторых условиях (если преподаватель жестко придерживается ролевого поведения в работе со слушателями – «я – учитель, вы – ученики» и т. д.) может вызвать ролевой диссонанс и даже конфликт. В результате – психологический барьер по отношению к лектору.

Кроме того, монологическая форма изложения материала, позиция преподавателя «над» (слушателями), позиция «всезнающего» снижает эффективность обучения взрослых. Учителя, особенно с большим опытом работы, имеют достаточный объем профессиональных знаний, устоявшихся представлений, в том числе и о рассматриваемых на лекциях проблемах. Поэтому предлагаемое знание, если им противоречит, может быть отвергнуто или забыто. Требуется доказательность и убедительность в изложении учебной информации. И, без сомнения, необходим межличностный контакт, благоприятная психологическая атмосфера взаимодействия, которая возникает только в диалоге, при позиции лектора «рядом», когда партнеры по общению ощущают себя как равноправные субъекты взаимодействия.

Осознание важности учета преподавателями психологических аспектов профессионального общения, а также необходимость обобщения накопленных эмпирических знаний и наблюдений обусловили выбор темы нашего исследования. В работе мы попытались выяснить особенности восприятия и понимания личности преподавателя слушателями (работающими учителями) в условиях их курсовой переподготовки, а также оценить значение эмоционально-ценностного подтекста обучения взрослых.

Исследование проводилось на курсах повышения квалификации в Краснодарском краевом институте дополнительного профессионального педагогического образования. Испытуемые – учителя специальных (коррекционных) образовательных учреждений края в количестве 48 человек. Подавляющее большинство из них (70%) имеет педаго-

гический стаж более 15 лет. Это опытные учителя, длительное время проработавшие как в общеобразовательных, так и в коррекционных школах. Основными методами были опрос, контент-анализ и ранжирование.

Первоначально мы выявили представления учителей о профессионализме преподавателя института, осуществляющего курсовую переподготовку. Слушателям было предложено проранжировать по степени значимости, с их точки зрения, ряд компонентов профессиональной культуры лектора. Получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1

Представления слушателей о профессионализме лектора

№ п\п	Компоненты профессионализма	Средний ранг
1	Глубокое знание теории вопроса	2,8
2	Практико-ориентированный подход в изложении лекционного материала, связь теории с практикой	3,6
3	Речевые способности, умения публичного выступления	3,7
4	Широкий кругозор, эрудиция	3,7
5	Умения общаться с аудиторией, создавать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания	4,5
6	Позитивные нравственно-коммуникативные качества преподавателя	4,6
7	Владение современными технологиями лекторской работы	5,2

Итак, самый высокий ранг получило глубокое знание преподавателем теории рассматриваемого на лекции вопроса. Также значимы, с точки зрения учителей, практико-ориентированный подход в изложении лекционного материала, речь, эрудиция преподавателя. Далее по убывающей располагаются умение общаться с аудиторией и позитивные личностные качества лектора (4,5 ранг). На последнем месте находится владение преподавателем современными технологиями лекторской работы. Таким образом, можно констатировать, что слушатели обнаружили вполне традиционные представления о профессионализме преподавателей. Очевидно, это представления на уровне абстрактного, интеллектуального видения и анализа.

Далее в работе было изучено эмоциональное восприятие учителями личности лектора. Обучение – это живой эмоционально насыщенный процесс. В нем происходит активное межличностное взаимодействие. Испытуемым было предложено закончить следующие предложения: 1) Обычно в лекторе меня привлекает... 2) Обычно в лекторе вызывает антипатию и неудовольствие.

Результаты контент-анализа помещены в *таблице 2*.

Таблица 2

Контент-анализ описаний привлекательного преподавателя

№ п\п	Компоненты профессионализма	Кол-во суждений, %
1	Профессиональные знания	30
	–общая эрудированность, кругозор	8
	–знание педагогической теории	7
	–знание педагогической практики, связь теории с практикой, наличие примеров из личного опыта и т. д.)	13
	–новизна информации	2
2	Особенности изложения лекционного материала	10
	–четкость, логичность, последовательность	3
	–доступность изложения материала	6
	–разнообразие методов и приемов изложения	1

3	Речь	21
	– грамотность речи	8
	– темп, тон	8
	– отсутствие слов-паразитов	5
4	Нравственно-коммуникативные качества	32
	– доброжелательность, тактичность, демократичность	11
	– эмоциональность	10
	– культура общения, коммуникабельность	6
	– чувство юмора, личное обаяние	2
	– неординарность	2
	– скромность	1
5	Внешность	7

В среднем в описаниях эффективного преподавателя зафиксировано 3–4 суждения.

На первом месте по частоте упоминаний – позитивные личностные качества лектора (32% от общего объема высказываний испытуемых). Отмечаются доброжелательность, тактичность, демократичность лектора (11%). Привлекает учителей его эмоциональность (10%). На втором месте – суждения учителей о профессиональных знаниях преподавателя (30% от общего объема). Также важны умения преподавателя иллюстрировать те или иные положения теории примерами из практики, личного опыта (8%). Каждое пятое суждение в описаниях эффективного преподавателя связано с характеристиками его речи (21%). Внешняя привлекательность лектора также отмечается в описаниях (7% от общего объема суждений). Причем молодые начинающие учителя отмечают это в 4 раза чаще, чем опытные.

Далее были проанализированы мнения слушателей о тех качествах преподавателей, которые отталкивают, вызывают у них антипатию. На первом месте по частоте упоминаний находятся особенности речи лектора (33%). У слушателей вызывает досаду и неудовольствие монотонность речи (16,5%), громкая речь (4,5%), слишком быстрая речь (3%), наличие слов-паразитов, «эканье», «мычание» и др. Далее следуют характеристики, касающиеся изложения лекционного материала (27%). Каждый третий слушатель отрицательно относится к чтению лекции с листа (13,5%), отсутствию четкости, логичности, последовательности в изложении материала. Как крайне негативное качество преподавателя оценивается низкая коммуникативная культура, демонстрация его превосходства, амбициозности (18%). Антипатию вызывают недоброжелательность, бестактность, высокомерие, недисциплинированность (опоздания) лектора. Профессиональные знания, предметная компетентность в описаниях слушателей оказались лишь на последнем месте по частоте упоминаний (10,5%).

Таким образом, выявлено противоречие между интеллектуальным и эмоциональным компонентами в восприятии и понимании личности преподавателя взрослыми обучающимися. Для снятия этого противоречия и повышения качества преподавания важно учитывать социальные ожидания слушателей, а также психологические требования к профессиональному общению преподавателя системы дополнительного педагогического образования.

Менеджмент качества: мониторинг удовлетворенности обучающихся как средство достижения устойчивого успеха организации

Маханьков Ю. В.,

проректор по учебной работе

ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»,

кандидат филологических наук

Устойчивый успех организации достигается за счет ее способности сбалансированно удовлетворять потребности и соответствовать ожиданиям своих потребителей и других заинтересованных сторон в течение длительного времени. Успех может быть достигнут институтом развития образования (далее – Институт) за счет результативного менеджмента в организации, путем познания среды организации, а также обучения и соответствующего применения улучшения и/или инноваций [1, с. 4].

Предметом деятельности Института является дополнительное образование взрослых – повышение уровня профессиональных знаний и умений, совершенствование деловых качеств работников, подготовка их к выполнению трудовых функций по развитию образования, а также удовлетворение потребностей учреждений образования области, их руководителей, специалистов, отдельных граждан в повышении квалификации (далее – ПК), оказание им консультационной и методической помощи, проведение научно-методической (исследовательской) работы в установленном порядке.

Система менеджмента качества (далее – СМК) в государственном учреждении дополнительного образования взрослых «Витебский институт развития образования» внедрена и функционирует с 26 июля 2011 года, сертифицирована в 2012 году, повторно сертифицирована в 2015 году.

СМК Института подлежит постоянной внутренней проверке и оценке результативности функционирования с дальнейшей ее корректировкой и улучшением. В Институте разработана и внедрена процедура мониторинга, измерения и анализа процессов СМК, а также принимаются меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов. Постоянное улучшение осуществляется на основе систематической проверки качества предоставляемых Институту услуг, периодического контроля и анализа функционирования СМК и обратной связи с потребителями и заинтересованными сторонами.

В соответствии с действующей СМК в Институте проводятся следующие виды мониторинга удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон:

1) изучение удовлетворенности обучающихся качеством повышения квалификации в Институте (на повышении квалификации, на мероприятиях межкурсового периода);

2) изучение удовлетворенности заинтересованных сторон (работодателей) уровнем профессиональной квалификации педагогических кадров, прошедших обучение в Институте.

В рамках мониторинга (в соответствии с циклом PDCA [2, с. 6]) потребителей проводится:

– оценивание удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг;

– статистическая обработка информации об удовлетворенности потребителей;

– анализ полученных результатов и составление отчетов с предложением корректирующих мероприятий, нацеленных на совершенствование деятельности Института и процессов СМК;

– своевременное доведение результатов исследования удовлетворенности потребителей до руководства и заинтересованных подразделений с целью реализации корректирующих мероприятий.

Следует отметить тот факт, что постоянный мониторинг удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон позволяет оперативно реагировать на запросы слушателей, что содействует повышению качества преподавания на повышении квалификации и на мероприятиях межкурсового периода.

Так, анализируя данные, полученные при анкетировании обучающихся на повышении квалификации в 1 полугодии 2015 года, можно сказать, что высоко оцениваются такие индикаторы качеств, как «взаимодействие участников образовательного процесса» – 93,64% и «морально-психологический климат» – 96,32%, что в то же время является и оценкой качества проводимых занятий (использования активных форм взаимодействия с аудиторией, эмпатии, доброжелательности педагогов).

Об ответственном отношении к организации и проведению обучения слушателей свидетельствует высокий уровень удовлетворенности по индикатору «уровень организации процесса обучения» – 93,71%, что соотносится с высоким уровнем удовлетворенности «оптимальностью форм, методов и технологий обучения» (89,64%), «обеспеченностью учебно-методическими материалами» (92,00%) и «оснащенностью техническими и электронными средствами обучения» (92,4%).

Высокий уровень оценивания обучающимися занимает «актуальность содержания обучения» – 90,59%, что свидетельствует о своевременности, актуальности информации, получаемой слушателями в процессе обучения и «достижение цели обучения» – 90,33%, что подтверждает соответствие ожиданий обучающихся и полученного результата в ходе прохождения повышения квалификации.

Также высоко обучающиеся оценивают «прикладную значимость полученных знаний» – 89,91%.

Полученные результаты дают возможность постоянно совершенствовать учебный процесс на повышении квалификации, оперативно реагировать на запросы потребителей образовательных услуг. Все замечания и предложения, высказываемые слушателями, как правило, касаются организационных моментов, и реагирование на них осуществляется оперативно.

Из анализа полученных результатов при анкетировании в 1 полугодии 2015 года на мероприятиях межкурсового периода видно, что наиболее высокий уровень удовлетворенности мероприятиями межкурсового периода обучающиеся показали по таким индикаторам качества, как «актуальность содержания мероприятия» – 96,68% и «соответствие содержания заявленной теме» – 96,97%. Достаточно высоко оценивается обучающимися «степень практической направленности мероприятия» – 94,79% и «соответствие форм и методов проведения мероприятия содержанию» – 95,5%.

Все вышеуказанные цифры говорят о том, что в большинстве своем содержание мероприятия строго соответствует заявленной теме, наполнено практической составляющей и является актуальным и значимым для педагогов.

Высоко оценивается работа методического и профессорско-преподавательского составов института по организации процесса обучения: 97,09% – «условия проведения мероприятия», 93,11% – «обеспеченность методическими материалами» и 94,41% – «обеспеченность мероприятия техникой».

Если рассматривать динамику результативности оценки обучающимися качества повышения квалификации на протяжении 2011–2015 годов, то можно говорить о постоянном росте итоговых показателей (*Диаграмма 1*).

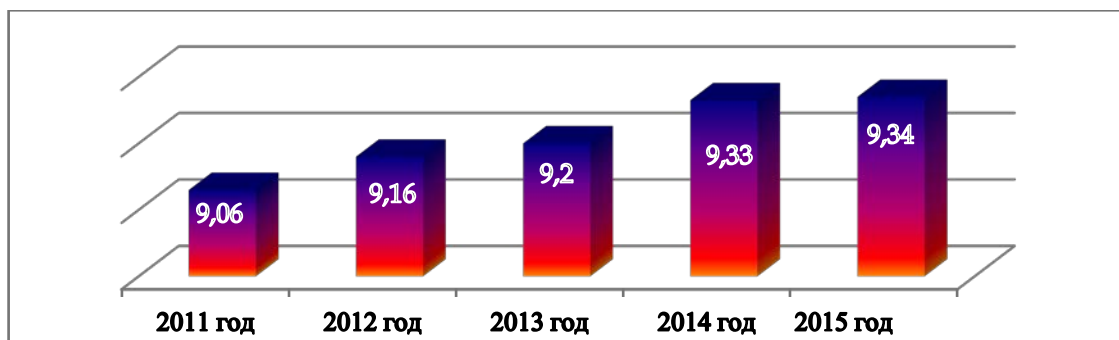


Диаграмма 1. Удовлетворенность обучающихся качеством повышения квалификации

Для получения обратной связи от обучающихся существуют журналы, где можно оставлять свои отзывы, благодарственные письма; высказывать предложения и отзывы в анкетах и др.

В большинстве своем благодарственные отзывы обучающихся отражают высокий уровень удовлетворенности качеством повышения квалификации; высокое качество подготовки и проведения лекций, практических занятий профессорско-преподавательским составом Института; удовлетворенность морально-психологическим климатом в группе; актуальность и своевременность полученных знаний; готовность применять полученные знания в дальнейшей практической деятельности.

Предложения обучающихся чаще всего отражают область актуальных и важных для педагога знаний, тематику будущих встреч (семинаров, отдельных лекций, практических занятий); моменты, связанные организацией процесса обучения и оптимальностью форм, методов и технологий обучения. Все это принимается во внимание при корректировке учебных программ, необходимые дополнения вносятся в планы работы Института, структурных подразделений.

Претензий, жалоб и рекламаций в адрес Института не поступало.

Таким образом, СМК Института является основой постоянного совершенствования образовательной деятельности всего коллектива преподавателей и сотрудников, а мониторинг позволяет эффективно управлять качеством повышения квалификации педагогических работников области.

Список использованных источников

1. Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества: СТБ ISO 9004–2010. – Введ. 20.05.10. – Минск : Госстандарт Республики Беларусь: Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2010. – 45 с.
2. Системы менеджмента качества. Требования: СТБ ISO 9001–2009. – Введ. 20.02.09. – Минск : Госстандарт Республики Беларусь: Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2009. – 32 с.

Модернизация дополнительного профессионального образования в Российской Федерации

Олиференко Л. Я.,

*начальник научно-методического центра педагогического сопровождения
последипломного образования ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
доктор педагогических наук, профессор*

В условиях глобализации многие страны модернизировали системы профессиональной подготовки кадров согласно «Лиссабонской стратегии», принятой главами ЕС в 2000 году. Цель принятой стратегии – создание наиболее конкурентоспособной и динамично развивающейся экономики в мире, основанной на знаниях, к 2010 году. Экономика, основанная на знаниях, означает, что главный ее ресурс – люди. Старая левая идея равенства, в смысле одинакового дохода, заменена идеей одинаковой ценности каждой личности. У каждого есть свой потенциал, наша общая задача – развить его... В экономике, где доминирует информация и знания, образование – ключ ко всему... Вся наша система образования и развития потенциала людей должна быть изменена [2, с. 103–106]. В рамках этой стратегии было определено важное место дополнительного профессионального образования (ДПО) и повышения квалификации, а направления сотрудничества в области ДПО развивали положения Копенгагенской Декларации.

В 2008 году Еврокомиссия, оценивая достигнутые результаты реформ в системе образования, указала на необходимость развития национальных стратегий непрерывного обучения и особенно ДПО. Были обозначены взаимосвязанные цели в области образовательной политики стран ЕС, которые являются неотъемлемой частью системы непрерывного обучения: разработка национальных систем (номенклатур) квалификаций, применение системы оценки и аккредитация программ независимыми профессиональными объединениями, разработка и утверждение элементов системы управления непрерывным обучением, усиление межнациональной мобильности.

Принципы реорганизации существующих образовательных систем и построения непрерывного образования универсальны. Наиболее значимы те из них, которые составляют качественно новые черты:

- ориентация образовательной системы на человека, его неповторимую индивидуальность и базовые потребности, среди которых ведущее место занимает потребность в непрерывном самосовершенствовании и самореализации;
- широкий демократизм образовательной системы, доступность и открытость любой ступени и формы образования каждому индивиду независимо от пола, социального положения, национальности, расы, физического состояния;
- гибкость образовательной системы, ее быстрое реагирование на образовательный спрос и особенности интересов, стилей и темпов обучения различных категорий населения;
- разнообразие образовательных услуг, предлагаемых системой, право каждого человека на выбор своей стратегии дальнейшего образования и развития после окончания базовой школы;
- интеграция формальных и неформальных видов образования, создание целостного образовательного поля, которое превращает общество в «обучающее» и «обучаемое» [5, с. 145–146];
- широкое использование электронных технологий в целях образования людей на любом этапе их жизнедеятельности:

- работа, дом, отдых, передвижение в транспорте и т. д.;
- разработка целостной системы информационной поддержки профессионального образования и обучения и профориентации;
- наличие обширной и постоянно обновляемой нормативной правовой базы профессионального образования и обучения.

В Российской Федерации новый этап в развитии ДПО начался с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7].

Законом введены новые понятия: «непрерывное образование», «сетевые формы реализации дополнительных профессиональных программ», «электронное обучение», «модульный принцип представления содержания программ и построения учебных планов» и др. Уточнены формы обучения по дополнительным образовательным программам, которые определяются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно, в форме стажировки. Расширен круг лиц, имеющих право осуществлять образовательную деятельность (образовательные организации, научные организации, дипломатические представительства и консульские учреждения Российской Федерации, иные юридические лица, индивидуальные предприниматели). Отменены федеральные государственные требования к дополнительным профессиональным образовательным программам, а это значит, что учреждения ДПО не проходят аккредитацию. Изменены формы документов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, которые вправе выдавать документы по образцу и в порядке, которые установлены этими организациями самостоятельно.

В Законе выделены отдельные нормы по кредитно-модульной системе организации образовательного процесса и системе зачетных единиц, сетевому взаимодействию при реализации образовательных программ, использованию дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе, обучению по интегрированным образовательным программам, образовательным и информационным ресурсам в образовательном процессе и др.

Министерством образования и науки Российской Федерации разработан пакет нормативных правовых документов по реализации дополнительных профессиональных программ. Наиболее значимым является приказ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». Порядок обязателен для организаций дополнительного образования, вузов, научных организаций, иных юридических лиц.

Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» определяются полномочия органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования, в том числе по вопросам дополнительного профессионального образования, что нашло отражение в региональном законе «Об образовании в Московской области». В главе 6 «Профессиональная подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических работников в Московской области» законодательно закреплено право педагогических работников на повышение квалификации не реже чем один раз в 5 лет и ответственность руководителей образовательных учреждений за создание условий для повышения квалификации. Оригинальной является статья «Методическая работа в образовательных учреждениях», которая подчеркивает важность такой работы, обозначает формы ее проведения, утверждает право педагогических работников на свободный выбор форм и содержания методической работы.

Постановлением Правительства Московской области утверждена новая программа «Развитие образования в Московской области на 2013–2015 годы». Раздел 6 данной программы посвящен повышению квалификации педагогических работников Подмосковья.

Приказом Министерства образования Московской области в 2009 году был принят план перехода на новую региональную модель повышения квалификации. Приказом утверждена региональная сеть повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, экспертная комиссия региональной системы повышения квалификации для оценки программ участников сетевой системы, необходимый объем часов для освоения образовательных программ педагогическим работником, проходящим аттестацию. В 2014 году приказ был обновлен и дополнен Положениями о стажировке и перечнем зональных стажировочных площадок, о педагогическом аудите, о самообследовании подразделений, о применении дистанционных технологий, электронном обучении и др.

Необходимо отметить, что в системе ДПО Московской области в 2000–2005 годах был проведен эксперимент по переходу на сетевую систему организации повышения квалификации, создание и применение образовательных программ, построенных по модульному принципу, накопительным технологиям зачета модулей с использованием зачетных единиц. Эксперимент был успешным, что позволило перевести его в режим практической деятельности. Региональная сеть ДПО Московской области включает 74 организации. Продолжают поступать заявки на вступление в сеть.

Одной из главных задач системы повышения квалификации является сопровождение педагога в ходе введения стандарта общего и дошкольного образования. Академия социального управления работает над проблемой предоставления слушателям разнообразных образовательных услуг, интеграции формальных и неформальных видов образования, создания целостной информационной образовательной среды, чтобы обеспечить право каждого на выбор каждому своей индивидуальной траектории повышения квалификации для удовлетворения профессиональных потребностей.

Список использованных источников

1. *Беспалько, В. П.* Можно ли купить инновации / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 30–36.
2. *Блэр, Т.* Новая экономика требует новой системы образования / Т. Блэр // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 103–106.
3. *Кларин, М. В.* Непрерывное образование / М. В. Кларин. – М. : Российская педагогическая энциклопедия, 2008. – Т. 2. – С. 41–42.
4. Концепция непрерывного образования // Народное образование. – 1989. – № 10. – С. 3–12.
5. Об утверждении долгосрочной целевой программы «Развитие образования Московской области на 2013–2015 годы» [Электронный ресурс] : постановление Правительства Моск. обл., 29.08.2012 г. № 1070/32. – Режим доступа : <http://www.regionz.ru>.
6. *Слободчиков, В. И.* Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 6–18.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон, 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 29.

Оценивание состояния и организационного развития образовательных систем и принцип неопределенности

Осадчий И. Г.,

*ректор Киевского областного института
последипломного образования педагогических кадров,
доктор педагогических наук*

Актуальность исследования. В условиях демократизации управления образовательными системами растет интерес ученых и практиков к методикам количественного и качественного оценивания состояния функционирования и организационного развития объектов управления.

Ситуация значительно усложняется в случаях анализа теории и практики управления организационным развитием, когда нужно одновременно давать оценку как результатам функционирования системы, так и эффективности мероприятий (в основном целенаправленным акциям и проектам), благодаря реализации которых обеспечиваются те или иные изменения.

Цель исследования. Осуществить поиск общих принципов формирования совокупности параметров оценивания состояния и организационного развития образовательных систем.

Результаты исследования. В качестве методологической основы исследования была выбрана синергетика. Теоретической основой исследования выступает теория БМ-систем («систем без границ») или теория образовательных сетей, созданная автором в 2001–2002 годах. Эта теория является аналитической информационной теорией, положения которой достаточно широко освещены в педагогической литературе [1].

В теории образовательных сетей информационной моделью образовательных систем является кортеж, в состав которого входит множество микропараметров (множество А), множество макропараметров (множество В), множество законов самореализации (множество Х) или организационная культура системы как совокупность корпоративной культуры (К) и технологий (Т), которые применяются в данной системе (подсистеме) [2]. То есть,

$$S = \langle \{A\}, \{B\}, \{X\} \rangle \text{ или} \\ S = \langle \{a_1 \dots a_k\}, \{b_1 \dots b_L\}, \{X_1 \dots X_n\} \rangle, \text{ где } L < k$$

Предметом анализа в данном исследовании являются лишь макропараметры v_l – небольшое количество интегральных характеристик (степеней свободы L-мерного пространства), с помощью которых (от нескольких единиц до нескольких десятков) можно однозначно задать состояние системы (подсистемы) и через которые на данном системном (подсистемном) уровне проявляет себя большое множество микропараметров a_k (от нескольких десятков до сотен и тысяч параметров).

Все макропараметры можно разделить на две группы. К первой относятся макропараметры, характеризующие результаты функционирования системы (подсистемы), ко второй – макропараметры, характеризующие саму деятельность, которая обеспечила получение того или иного результата образовательной деятельности. Макропараметры, один из которых характеризует результат деятельности (обозначим через v_1), а другой – деятельность (обозначим через v_2), которая обеспечила этот результат (то есть v_1), назовем сопряженными.

Макропараметры, которые сформировались благодаря процессам и ресурсам только конкретного системного (подсистемного) уровня, назовем независимыми. Те же макропараметры, которые сформировались благодаря ресурсам данного системного

(подсистемного) уровня, а также микроуровней и мегауровней системы, назовем псевдонезависимыми макропараметрами.

В случаях, когда систему (подсистему) описывают с помощью только макропараметров, которые сформировались на конкретном системном уровне, то есть с помощью независимых макропараметров, проблем не возникает. Ведь для них существует простая логическая связь между независимым макропараметром v_1 , характеризующим результат образовательной деятельности, и независимым макропараметром v_2 , характеризующим на этом же системном (подсистемном) уровне деятельность, которая обеспечила результат v_1 . Имеем дело с линейной причинно-следственной связью – чем больше усилий, тем лучше результат.

Но в общем случае надо однозначно признать, что все макропараметры образовательных систем (по крайней мере, подавляющее их большинство) являются псевдонезависимыми и использование их для описания состояния систем (подсистем), строго говоря, некорректно.

Важно отметить, что предложенная модель демонстрирует интересное свойство. Пусть нас интересует, например, уровень знаний учащихся конкретного 10 класса по физике (макропараметр v_1). Для определения значения этого макропараметра была проведена объективная контрольная работа. Получили какое-то конкретное значение этого макропараметра. Осуществив анализ методического инструментария учителя физики, получили какое-то конкретное значение макропараметра v_2 , которое характеризует деятельность учителя, обеспечившего то или иное значение макропараметра v_1 .

Теперь проведем дополнительные меры по уменьшению неопределенности макропараметра v_1 . Исследуем, по каким именно темам проводилась проверка, какие знания и умения измерялись, какое место они занимают в структуре знаний по физике и т. д. И здесь окажется, что при определении макропараметра v_2 нужно обязательно учитывать и работу предшественника учителя, который учил детей в 7–9 классах, и вклад учителя математики в овладение учащимися математическим аппаратом исследования, и работу репетитора, если он был, а также самообразование ученика, роль и усилия родителей и тому подобное. И наоборот, уменьшив неопределенность в выявлении средств и технологий, применяемых учителем, то есть, описав их подробно и как можно точнее, становится непонятным, какие именно знания и умения обеспечил тот или иной прием, та или иная образовательная технология. Причины, которые завели нас в тупик, очевидны: мы начали работать одновременно с двумя сопряженными псевдонезависимыми макропараметрами. Проявилось противоречие, которое нужно обязательно решить в ходе исследования.

Мы предлагаем при осуществлении теоретических исследований и в практической работе пользоваться положением, которое вытекает из природы (структуры, свойств и т. д.) образовательных систем и которое мы назвали принципом неопределенности. Его суть заключается в том, что при одновременном применении для описания состояния сложной образовательной системы (подсистемы) сопряженных псевдонезависимых макропараметров, принципиально невозможно дать точное описание ее действительного состояния (результатов функционирования и систем деятельности по их достижению).

Это утверждение можно схематически записать в виде аналитического выражения:

$$\Delta v_1 \cdot \Delta v_2 = d, \text{ где}$$

Δv_1 – неопределенность произвольного макропараметра v_1 n-го подсистемного уровня;

Δv_2 – неопределенность макропараметра v_2 n-го подсистемного уровня, сопряженного с макропараметром v_1 , то есть такого, который характеризует развернутые во времени действия, обеспечивающие сменяемость макропараметра v_1 .

d – квант действия, то есть постоянная величина, которой соответствует элементарный акт совместной деятельности субъектов на n-ом подсистемном уровне.

Из принципа неопределенности следует: чем точнее удастся определить значение макропараметра v_1 (например, уровень знаний по какому-то предмету, сформированность навыков, конкретной черты характера или наличие определенного свойства у коллектива, учебного заведения, систем образования и т. д.), тем с меньшей точностью можно утверждать, благодаря каким именно усилиям (действиям) (макропараметр v_2), развернутым во времени, было обеспечено изменение (рост, уменьшение) макропараметра v_1 . И наоборот, чем точнее удалось измерить (описать) значения макропараметра v_2 , тем с меньшей точностью можно утверждать, что именно эти (обнаруженные, описанные, измеренные), а не другие действия, обеспечили изменение значения макропараметра v_1 .

Выводы:

1. Принцип неопределенности является фундаментальным принципом, и нарушение его требований недопустимо при разработке моделей образовательных систем и методик оценивания их состояний функционирования и развития.

2. Недопустимо в одной системе оценивания сложных образовательных систем одновременно использовать множества сопряжения псевдонезависимых макропараметров. Если же это сделать невозможно, то обязательно нужно указать (описать) достигнутый уровень неопределенности при конкретном оценивании системы.

Список использованных источников

1. *Осадчий, И.* Синергетика в управлении образованием: основы теории БМ-систем / И. Осадчий // Завуч. – 2001. – № 17–18. – С. 95–96.

2. *Осадчий, И.* Основы теории БМ-систем: информационные модели образовательных систем / И. Осадчий // Директор школы, лицея, гимназии. – 2003. – № 1. – С. 74–86.

Foreign Language Educator. From Instruction and Counselling to Training and Moderation

Radzevich N.,

Head of Foreign Languages Department,

«Minsk Regional Institute for Education Development»

Nowadays we can provide the ideal continuing foreign language educator. He (or she) is distinguished by a high degree of foreign language knowledge and skill in methodology. He also has communicative and conflict-solving abilities, a capacity for organization and reflective skills. Thus not only he is familiar with pedagogy but he also knows how to use metacognitive strategies and is able to analyse differing interests and contexts. He naturally plans his courses according to the latest academic discoveries, applies insights from learning psychology and research into cognition and teaching in his practice, has had no difficulty adapting to the new culture of learning, and can present himself both as an adviser trained in constructivism and as a lecturer skilled in speaking, a sensitive moderator and a professionally able trainer.

These or similar words might appear referring to the latest research into the skills and abilities to be expected from foreign language teaching staff. The emphasis is on a variety of

general skills, demonstrating a move away from professional skills towards personal and social skills.

The discourse about the modern knowledge society thus seems to suggest that foreign language-specific knowledge is of less importance than key skills, and then methodological and social skills. This applies not only to learners, who need to prepare for a process of life-long foreign language learning, but also to teachers. They are no longer the purveyors of knowledge in grammar or vocabulary, but advisers and moderators organizing and monitoring the acquisition of foreign language knowledge and skills in learning teams, and facilitating discussion in a foreign language between learners. However, we suggest distinguishing between different types of continuing foreign language education and training, and basing reflection about the training and skills of continuing foreign language educators. In doing so, we refer to the results of an empirical study funded by the Research Association, in which foreign language teachers and trainers from various institutional backgrounds were asked about their concept of foreign language teaching. The following types of teaching could be identified: instruction, training, counselling and moderation. The structural features of these types of foreign language teaching can be described, and the skill requirements which are usually the criteria for the selection of staff to teach them can be examined.

Instruction

Instruction focuses on the transmission and learning of new items of foreign language grammar, phonetics or vocabulary. Continuing foreign language education is regarded in this case as specialist training which provides new information about a language. The aim of the process is that participants should internalize new knowledge in phonetics, grammar or vocabulary meaning in the form of statements about specific sets of information. Hence, foreign language teachers must possess comprehensive knowledge of the language they teach. They must be able not only to present this knowledge clearly, but also to relate it to actual examples drawn from speech practice. The job of the foreign language educator is to be good at clear explaining. That implies not merely planning and structuring an explanation, but also addressing it to a particular audience, bearing in mind students' prior knowledge and demonstrating how the new language knowledge is relevant to them. The teacher will achieve this if he or she brings in real examples drawn from speech practice and, by means of actual cases, explains the connection between the theory presented and everyday speech practice. It might equally be possible to stimulate participants to work on examples which they contribute, so that they will be able to apply theoretical knowledge in practice. Hence, in addition to a knowledge of language theory and practice, the teacher needs good presentation skills and ways of encouraging participants to act.

Training

It is a feature of training also that the foreign language teacher must have knowledge of a specific speech area. However, in contrast to instruction, the emphasis here is on active knowledge. It is therefore not enough to present knowledge clearly. The explanation of foreign language grammar, phonetics or vocabulary must be complemented by «learning by doing». Practical action is thus at the core. Students undertake practical exercises, which are then discussed.

This means that the trainer must have the ability to stimulate learners to act in foreign language using suggested grammar, phonetics or vocabulary. To this end, it is certainly a help if the teacher enjoys the foreign language he teaches, can enthuse others and has personal credibility. The teacher must also be familiar with a wide range of methods based on experience and action.

Since the purpose of training is not simply to inculcate behaviour but also to foster reflection on it, broad social and group skills are required in addition. The teacher of a foreign language must create an atmosphere in which participants do not feel too uncomfortable and

can accept criticism or mistake correction in the process of training (but not when presenting the results). This calls for great commitment on the part of the foreign language teacher. He must become involved with the students. He must be able to react quickly to new situations, for he never knows what will happen. There is greater emphasis on the foreign language teacher as a person than in language-based or topic-based instruction. Personal, social and pedagogical skills are therefore particularly important.

Counselling

In contrast to instruction, the starting point for the teaching process is not the structure of the subject matter but the issues and situations actually facing participants. It is typical of counselling that the teacher's subject knowledge is brought face to face with students' specific queries and problems. In seeking to answer specific queries, the counsellor sets out to provide knowledge that is relevant to the circumstances and can be acted upon. He also attempts, together with the students, to apply this general foreign language knowledge to the specific communicative situation. The interpretation of knowledge and its transfer to the individual contexts of knowledge and action are therefore given priority in counselling. The teacher's theoretical knowledge is thus not presented as some objective truth or as a necessary part of a language system, but is seen in direct relation to students' problems.

This means that classes have to be planned around the principle of problem orientation, and that the counsellor has the task of addressing students' queries and ensuring that his explanations are directly related to these.

Moderation

Moderation also stresses students' particular problems. However, these are not addressed, as in counselling, by the teacher's offering participants the knowledge to solve their problems. Instead, the conditions are created in which learners can, with methodological guidance, deal with their own situations and think about possible alternative actions and the choice of new teaching/learning needs. Accordingly, the teacher does not act as transmitter of knowledge or expert on methods in foreign language teaching/learning. Instead, his main role is chiefly that of talking knowledgeable. The requirements are the ability to structure and lead a discussion, and the capacity to create an atmosphere in which all participants can be heard. This very one is very popular at the courses and methodical seminars for in-service teachers of foreign languages in Minsk Regional Institute for Education Development. As we must teach teachers the way they will teach their students.

Litarature

1. *Бонуэл, Ч. К.* Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы в аудитории / Ч. К. Бонуэл, Т. Е. Сазерленд // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. статей-рефератов по дидактике высш. шк. / Центр проблем развития образования БГУ. – Минск, 2001.

2. *Величко, В. В.* Инновационные методы в гражданском образовании / В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилук. – Минск, 1999. – 163 с.

3. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2004. – 192 с.

Модель повышения квалификации педагогических кадров на основе использования современных педагогических технологий

Раджабова Н. Н.,

заведующий отделом обеспечения качества,

*старший преподаватель кафедры искусства, технологии, гражданской обороны
и физической культуры Бакинского института*

повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров

Процессы модернизации, происходящие в последние десятилетия во всех сферах общественной жизни, создают объективные предпосылки для разработки и практического использования в дополнительном образовании взрослых новых моделей обучения и педагогических технологий. В этом контексте «Государственная Стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике», утвержденная 24 октября 2013 года Президентом Азербайджанской Республики Ильхамом Алиевым, представляется особенно актуальной и своевременной. Она предусматривает создание инфраструктуры, состоящей из компетентных преподавателей, основанной на новейших технологиях, занимающей ведущую позицию среди стран мира по качественным показателям. Система повышения квалификации педагогических кадров является одной из приоритетных сфер для реализации направлений данной стратегии. В этой связи переосмысление содержания и технологий повышения квалификации педагогических кадров открывает новые перспективы и возможности для развития познавательной деятельности обучающихся, стимулирует их творческую активность, реализует условия для перехода непрерывного образования из вынужденного процесса в сознательный.

Вышеизложенным обусловлено исследование способов решения проблемы обеспечения качества обучения в учреждениях дополнительного образования взрослых и разработка модели обучения – модернизированной модели повышения квалификации (ММПК).

Целью создания ММПК является формирование профессионала в своей области, умеющего совершенствовать педагогическую деятельность на основе приобретенных знаний и умений. Соответствующая новым вызовам, учитывающая профессиональный уровень, запросы и интересы педагогических кадров, ММПК предусматривает выполнение следующих задач:

- развитие профессиональных компетенций педагогических кадров;
- формирование мотивации к непрерывному образованию;
- активизация процесса саморазвития и самообразования педагогических кадров на базе учреждений дополнительного образования;
- совершенствование технологий диагностики результатов повышения квалификации;
- обеспечение творческого подхода в применении педагогами в профессиональной деятельности приобретенных знаний и умений.

Результаты применения данной модели в основном подтвердили правильность и перспективность выбранного направления в повышении качества дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

На *рисунке 1* приводятся основные составляющие модели.



Рисунок 1 – Модернизированная модель повышения квалификации

Нами были определены цели и задачи применения данной модели, разработаны содержание и формы повышения квалификации, подходы и технологии, используемые на курсах. Также были определены виды мониторингов для прослеживания эффективности применения данной модели. Кроме этого, в соответствии с принципами современных педагогических технологий были разработаны этапы как всего курса повышения квалификации, так и отдельно взятого занятия (рисунок 2 и рисунок 3 соответственно).



Рисунок 2 – Этапы организации курса повышения квалификации в рамках ММПК

Особенность предлагаемой модели в том, что наряду с теоретическими знаниями о новых педагогических технологиях обучающиеся усваивают механизм их практиче-

ского применения. Положительная сторона данного процесса в том, что обеспечивается теоретическая и технологическая подготовка обучающихся на курсах повышения квалификации педагогических кадров. Помимо этого, в межкурсовый период проводятся регулярные консультации по актуальным вопросам, демонстрируются открытые уроки, сопровождающиеся их обсуждением.

Реализация ММПК создает благоприятные условия для формирования и развития профессионализма педагогических кадров, который подразумевает синтез управленческой, организационной, методической, аналитической и коммуникативной компетенций. При организации учебного процесса выбор и применение педагогической технологии проводится не по принципу «адаптации к содержанию учебной программы», а по принципу соответствия этапу развития базовых умений и компетенций.

Как было замечено выше, каждое занятие также сконструировано в соответствии с принципами современных педагогических технологий.

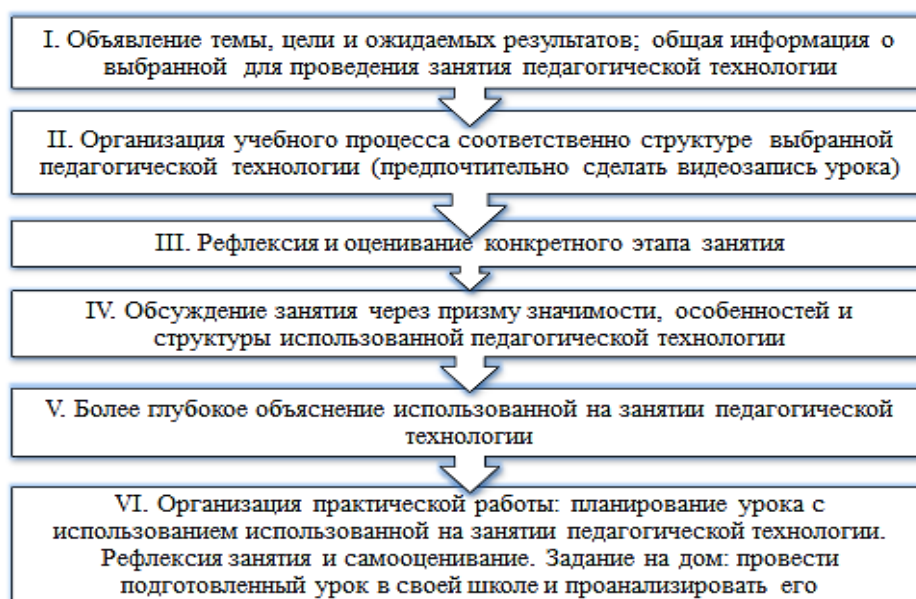


Рисунок 3 – Этапы организации учебного занятия в рамках ММПК

Как показывает опыт работы учреждений дополнительного педагогического образования, включение в учебные программы инноваций, в том числе современных педагогических технологий, способствует достижению положительных результатов в формировании специалистов высокого уровня.

Список использованных источников

1. Государственная Стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике // Азербайджан муэллими. – 25 октября 2013 года.

Особенности организации образования взрослых в условиях инновационного развития экономики

Свирский Е. А.,

*заместитель директора по учебной и научной работе,
декан факультета инновационного развития и информационных технологий
ГУО «ИПКиП в области технологий информатизации и управления» БГУ,
кандидат физико-математических наук*

В настоящее время происходит быстрая смена технологических процессов почти во всех сферах экономики. Вызвано это все возрастающими темпами обновления прикладных знаний. Внедрение информационных технологий во все области знаний привело к созданию и обработке (или переработке) огромных объемов информации, в результате чего появляются новые знания, на основе которых создаются новые технологии.

Для новых технологий необходима и соответствующая подготовка специалистов, использующих и/или обслуживающих эти технологии. Учреждения образования при организации учебного процесса по инновационным технологиям сплошь и рядом сталкиваются с целым рядом проблем, которых раньше не существовало: во-первых, это доступ к необходимым материалам по инновационным знаниям; во-вторых, преподавательский состав, который способен усвоить эти знания и затем передать их слушателям; в-третьих, уровень предварительной подготовки слушателей.

Начнем с уровня предварительной подготовки слушателей. Для того чтобы усваивать прикладные знания по любой специальности, слушатели (студенты) должны владеть базовыми (фундаментальными) знаниями по предметной области. При отсутствии таких знаний процесс обучения для данной категории слушателей становится бессмысленным, поскольку они не в состоянии усваивать новые более сложные прикладные знания. «Нахвататься вершков» – не значит усвоить современный уровень знаний, в лучшем случае эти знания будут закреплены как некие догматы, которые не позволят эффективно и что, наверное, более важно, грамотно их применять. При недостаточном владении знаниями по современным технологическим процессам, которые все время усложняются, велика вероятность, что недостаточно квалифицированные специалисты в состоянии допустить просчеты в управлении, что может привести к производственным авариям, а иногда и к техногенным катастрофам. Закон Гарднера гласит: 85 процентов людей любой профессии некомпетентны.

Преподавательский состав учреждений образования переподготовки кадров и повышения квалификации далеко не всегда в состоянии освоить новые знания в объемах, достаточных для компетентного (на экспертном уровне их изложения). Причин здесь много: это и отток квалифицированных кадров, который произошел в последние годы, и отсутствие притока молодых специалистов, особенно по естественным и техническим направлениям.

Доступ к инновационным знаниям – одна из основных проблем системы образования. В инновационных отраслях знания устаревают очень быстро, и часто конкретные знания по специальности, полученные в учебном заведении, оказываются ненужными, поскольку технологии ушли вперед. Учреждения образования чаще всего не в состоянии обновлять учебные программы такими же темпами, как обновляются знания, в силу многих факторов, например, отсутствие достаточных финансовых ресурсов для модернизации материальной базы учебных процессов, отсутствие доступа к новейшим технологиям, недостаточная квалификация преподавательского персонала и т. п.

В таких условиях при подготовке специалистов, основная деятельность которых будет связана с инновационными технологиями, необходима большая дифференциация процессов получения знаний. Поскольку классические университеты, дающие первое образование, не в состоянии угнаться за темпами развития технологий, то они должны сконцентрировать основное внимание на предоставлении базовых, фундаментальных знаний по специальности, освоении основных информационных технологий и т. п., а также на том, что, очевидно, является самым главным – научении своих студентов учиться и дальше.

Таким образом, первое образование должно стать платформой, на которой можно формировать все последующие специализации через систему переподготовки кадров и повышения квалификации. Система формирования специалиста остается той же: базовое университетское образование, система переподготовки и повышения квалификации, только должны сместиться акценты. Необходимо ускорить время достижения специалистом уровня компетентности, позволяющего самостоятельно принимать решения и организовывать деятельность в сфере его полномочий. А это означает, что основные навыки по специализации он должен получить в системе переподготовки кадров и повышения квалификации. Здесь же он должен получить и определенную долю опыта работы по специальности. Как этого достичь?

Это возможно сделать, если пойти по пути создания образовательных консорциумов при организации переподготовки кадров и повышения квалификации. Штатные преподаватели системы переподготовки кадров и повышения квалификации в полной мере не могут дать навыков и опыта в силу тех же причин, что и преподаватели базового образования. В образовательный консорциум, который создается на базе учреждения образования, должны входить структуры, владеющие актуальными знаниями, навыками и опытом работы в предметной области. Очевидно, что в состав консорциума должны войти научные, технологические и коммерческие структуры, разрабатывающие и/или поставляющие инновационные технологии на рынок. Естественно, в образовательном консорциуме желателен и орган государственного управления и иных структур, обеспечивающих государственное регулирование в этой сфере.

Образовательный консорциум должен создаваться под конкретную предметную область деятельности. Образовательные консорциумы, состоящие только из учреждений образования, решить проблемы качественной подготовки специалистов не в состоянии по упомянутым выше причинам.

Возникает вопрос, а кто мешает создавать образовательные консорциумы? Вообще-то никто, но структуры, присутствие которых в консорциуме желательно, особого желания вливаться в образовательную деятельность не выражают. Необходим официальный государственный статус таких образовательных консорциумов. Он должен быть таким, чтобы участие в образовательном консорциуме было престижным, поскольку других выгод у его участников практически нет.

Наличие в образовательном консорциуме структур, владеющих инновационными знаниями по конкретным предметным областям деятельности, позволит решить вопросы доступа к современным прикладным знаниям, конкретным технологиям, дать возможность получить слушателям определенные навыки и приобрести определенный опыт работы по выбранной специальности.

Дополнительное профессиональное образование: вопросы обеспечения качества повышения квалификации педагогических работников

Соловьева С. В.,

заведующий кафедрой методологии и методики образования

детей с ограниченными возможностями здоровья и детей,

оставшихся без попечения родителей,

ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

В соответствии с п. 1 статьи 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное профессиональное образование имеет в качестве основной направленности удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации имеющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [1].

Система дополнительного профессионального образования должна обеспечивать качество подготовки педагогических работников в соответствии с изменяющимися потребностями общества и требованиями современных нормативных правовых документов. В сфере образования в связи с активным обновлением нормативных правовых оснований профессиональной деятельности педагогов именно обеспечение качества подготовки в данном контексте является наиболее актуальным и перспективным.

Эффективность повышения квалификации педагогических работников зависит, на наш взгляд, не только от качества содержания и организации проведения дополнительных профессиональных программ, их кадрового и учебно-методического обеспечения, но и во многом от готовности педагогов к профессиональному росту и саморазвитию, заинтересованности в качественных изменениях в собственной профессиональной деятельности в соответствии с современными требованиями.

С другой стороны, педагогических работников можно отнести к наиболее консервативной группе профессионалов. Стойкими являются профессиональные стереотипы, особенно у педагогов с достаточно большим стажем работы.

Поэтому с учетом реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки считаем необходимым обозначить основные вопросы, связанные с обеспечением качества дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Вопрос первый: «Каким образом в процессе повышения квалификации соблюсти баланс между субъективными образовательными потребностями педагогов и содержанием обучения в контексте приоритетных направлений государственной политики в сфере образования?». Думаем, в современных условиях приоритет в повышении квалификации следует отдать именно требованиям нормативных правовых документов, что позволит педагогам обеспечить высокое качество подготовки обучающихся в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. В процессе реализации дополнительных профессиональных программ следует использовать значительный мотивационный потенциал их содержания и акцентировать внимание на неизбежности соответствия их квалификации современным требованиям.

Вопрос второй: «Каким образом в системе дополнительного профессионального образования преодолеть разрыв между содержанием обучения будущих специалистов в организациях высшего образования и реальным содержанием профессиональной деятельности?». При незначительном притоке молодых специалистов в систему образования на протяжении многих лет сохраняется проблема недостаточной компетентности

выпускников ВУЗов. Возможно, одним из вариантов решения этой проблемы является освоение студентами последних курсов ВУЗов дополнительных профессиональных программ в институтах развития образования. Современное законодательство нормирует этот процесс, ограничивая получение удостоверения о повышении квалификации сроками получения диплома, что не является серьезной проблемой.

Следующий взаимосвязанный вопрос: «Как оптимально распределить сферы ответственности за результаты повышения квалификации между организациями и специалистами, реализующими дополнительные профессиональные программы, и педагогическими работниками?». Безусловно, ответственны и те и другие. Но те, кто реализует программы, должны их насыщать значительным мотивационным потенциалом для педагогов, используя образовательные технологии деятельностного типа и постоянную опору на опыт практической деятельности специалистов. Это важно, так как имеет место стереотипизация мышления взрослых, трудности отказа от прошлого опыта во имя нового и значительные временные ресурсы для этого. Считаем, что как результат повышения квалификации педагоги могут провести анализ содержания методической работы на предмет соответствия современным требованиям и скорректировать планы (программы) дальнейшего профессионального развития.

Четвертый вопрос: «Какой объем часов следует отводить на освоение педагогами содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации? Какой объем содержания дополнительной профессиональной программы гарантирует качество повышения квалификации педагогических работников?». Современные документы нормируют объем дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в диапазоне от 16 до 250 часов. Понимая, что содержание программы, планируемые результаты ее освоения и объем реализации должны коррелировать между собой, дискуссионным является вопрос о том, как длительно следует обучаться педагогу, чтобы приобрести именно умения в определенной сфере профессиональной деятельности, которые можно перенести в практику. Опыт работы в сфере повышения квалификации показывает, что оптимальным является повышение квалификации в объеме от 40 часов.

Пятый вопрос: «Каким является оптимальный баланс транслирующего, репродуктивного характера повышения квалификации педагогов и использования в процессе реализации дополнительных профессиональных программ проектных и иных технологий?». Существенным недостатком системы повышения квалификации длительное время являлось превалирование транслирующего характера реализации дополнительных профессиональных программ, не формирующего субъектную позицию педагога и не содействующего развитию умений в определенной сфере профессиональной деятельности. Нельзя констатировать, что этот подход себя изжил. Вместе с тем понимаем, что полностью заменить транслирующие технологии на деятельностные невозможно, так как прежде чем развивать умения у педагогов, следует обеспечить информационный фундамент для этого. Поэтому, на наш взгляд, в учебных и учебно-тематических планах программ повышения квалификации следует предусматривать не менее 2/3 объема часов на проведение практических занятий в различных формах.

Заключительный вопрос: «Каким является оптимальное соотношение очного освоения программы повышения квалификации и самостоятельной работы слушателей в межсессионный период, очного обучения по дополнительной профессиональной программе и обучения с использованием дистанционных образовательных технологий? Зависит ли качество повышения квалификации от форм освоения дополнительных профессиональных программ?». Привычной формой повышения квалификации педагогов является очно-заочное обучение в основном в две сессии с самостоятельной работой в межсессионный период. Данный подход к повышению квалификации оправдан,

но более широкое распространение стало получать повышение квалификации с полным или частичным использованием дистанционных образовательных технологий. Считаем, что реализация программ повышения квалификации полностью в дистанционном формате работает преимущественно на знаниевую составляющую профессиональной компетентности педагога. Поэтому приоритетным, на наш взгляд, должно быть оптимальное сочетание очного обучения и заочного освоения программ с использованием дистанционных образовательных технологий.

Напомним, что обозначенные вопросы связаны с существенным обновлением нормативных правовых документов в сфере образования и дополнительного профессионального образования в том числе. В частности, предстоит масштабное внедрение профессионального стандарта педагога. Это актуализирует вопрос профессиональной адаптации педагогических работников к меняющимся условиям и необходимость обеспечения современного качества дополнительного профессионального образования. Готовы ли меняться педагоги и организации, реализующие дополнительные профессиональные программы? Вопрос остается открытым.

Решение представленных вопросов, актуальных в настоящее время для системы дополнительного профессионального образования, позволит обеспечить соответствие и рост квалификации педагогических работников меняющимся условиям профессиональной деятельности в контексте современных нормативных правовых требований.

Список использованных источников

Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон, 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 29.

Рефлексивная модель обучения педагогов в системе дополнительного образования взрослых

Сурикова О. В.,

*заместитель начальника центра развивающих педагогических технологий
ГУО «Академия последипломного образования»*

Педагогическое образование, в том числе и последипломное, традиционно строится исходя из различного понимания роли теоретических знаний и практического опыта для осуществления реальной профессиональной деятельности. На сегодняшний день выделяют две диаметрально противоположные парадигмы педагогического образования: первая ориентирована на освоение практических приемов обучения конкретному предмету (бихевиористическая модель); вторая направлена на изучение фундаментальных научных знаний (знаниевая модель). Современные подходы к подготовке, а также переподготовке, повышению квалификации педагогов базируются на эклектике основных положений данных моделей, порождающих разрыв между теоретическим знанием и его применением на практике. Концепция рефлексивного подхода к последипломному образованию педагогов призвана разрешить вышеназванное противоречие путем активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

Рефлексивный подход к повышению квалификации педагогов зародился в рамках рефлексивной педагогики, идеи которой активно используются в последнее десятилетие и знаменуют собой качественно новый этап в развитии дидактики вузовского и послевузовского педагогического образования на Западе. Сторонники рефлексивного подхода (Дж. Элиот, М. Уоллес, Р. Нейл) видят основной недостаток доминирующей

на сегодняшний день информационно-технологической модели обучения «в ее чрезмерном стремлении “пересадить” в сознание учителя выхваченные из живого потока педагогической реальности готовые образцы решения профессионально значимых задач» [2].

Исходной посылкой разработчиков рефлексивного подхода является мысль о том, что в основе последипломного образования педагога должен лежать разнообразный опыт динамично развивающегося профессионала. Традиционные модели обучения часто недостаточно эффективны в связи с тем, что опыт, к которому приобщают педагога, навязан извне. Рефлексивная педагогика противопоставляет ему развивающийся опыт, идущий «изнутри во вне».

Природа вышеназванного опыта, по мнению авторов рефлексивной педагогики, включает в себя два вида знаний: приобретенные (теоретические) и эмпирические, основанные на субъективном опыте. Данные два вида знаний в действительности не существуют изолированно, а постоянно взаимодействуют. Сплав теоретических и эмпирических профессиональных знаний в реальной деятельности выступает в качестве концептуальных схем, «профессиональных конструктов», позволяющих учителю свободно действовать при исполнении ранее уже отработанных операций в стандартных ситуациях. Однако в условиях развивающейся деятельности сформированные «профессиональные конструкты» могут выступать тормозящими факторами, не позволяющими учителю адекватно воспринимать изменившуюся педагогическую реальность. Выявление и замена устаревших «профессиональных конструктов» рассматривается в рефлексивной педагогике как процесс профессионального развития учителя.

Основным условием, обеспечивающим замену одних концептуальных схем другими, является непрерывный процесс рефлексии профессиональной педагогической деятельности. Как подчеркивает один из основоположников рефлексивной педагогики М. Уоллес, «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя» [4, с. 25]. По этой причине М. Уоллес полагает, что стратегической целью обучения педагогов должна стать задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых зависит профессиональная компетентность учителя.

Рефлексивная модель обучения педагогов в условиях последипломного образования наиболее соответствует самой природе и специфике профессиональной деятельности учителя. Как пишет М. Уоллес: «Рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недоступным или даже непригодным. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а учитель – рефлексивным профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу» [4, с. 34].

Рефлексивная модель обучения педагогов в последипломный период предполагает, что одним из важных источников новых знаний для учителя должен выступать субъективный, индивидуальный профессиональный опыт, подвергающийся рефлексии, детальному анализу и изучению. При рефлексивной модели обучения профессиональный опыт педагогов выступает одним из компонентов содержания последипломного образования.

В. А. Метаева отмечает, что способность педагога к рефлексии профессиональной деятельности, знание ее механизмов позволяет формировать собственные ценности и принципы, определять индивидуальную стратегию развития, побуждает к постоян-

ному саморазвитию и творчеству в профессиональной деятельности. «Рефлексивная компетентность – акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и может быть квалифицирована как метакомпетентность» для педагога [3].

Реализация рефлексивной модели обучения педагогов в системе дополнительного образования взрослых (на курсах повышения квалификации, переподготовке, обучающих семинарах и т. д.) предполагает наличие определенных организационно-методических составляющих и акмеологических условий.

В качестве основных составляющих *рефлексивной модели обучения* выделяют следующие [1]:

– *наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества* (профессиональный опыт педагогов как основной образовательный контент; система условий развития личности педагога, открывающая возможность для самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов деятельности);

– *специально организованная рефлексивная деятельность* (рефлексия индивидуальной педагогической деятельности и ее критериальная перестройка);

– *активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности* (субъект-субъектные отношения, атмосфера взаимопонимания, сотрудничества, творчества);

– *актуализация рефлексивности педагога* (развитие непосредственных рефлексивных умений, позволяющих осуществлять рефлексию разного уровня и разных видов).

Акмеологические условия реализации рефлексивной модели обучения предполагают наличие одного проблемного поля и соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом педагогов, снятие межличностных барьеров при организации коллективного взаимодействия, личностную включенность в процесс мышления и деятельности. «В результате, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта – того, что способствует достижению высоких результатов в деятельности» [3].

Рефлексивная модель обучения актуализирует необходимость организации рефлексивной педагогической практики в условиях осуществления реальной профессиональной деятельности непосредственно в учреждениях общего среднего образования. Для формирования педагогической рефлексии недостаточно курсов повышения квалификации, это результат каждодневной работы учителя, направленной на самосовершенствование и достижение вершин профессионализма.

Список использованных источников

1. *Аверина, М. Н.* Формирование и развитие рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей / М. Н. Аверина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 108–110.

2. *Гаргай, В. Б.* Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В. Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 72–79.

3. *Метаева, В. А.* Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57 – 61.

4. *Wallace, M.* Training Foreign Language Teachers / Michael J. Wallace. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.

О преподавании основ педагогических измерений

Шалик Э. В.,

заведующий кафедрой дополнительного педагогического образования

ИПКиП УО «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка,

кандидат физико-математических наук, доцент

Современный этап развития педагогической науки и практики характеризуется повышенным интересом к культуре, содержанию и уровню проверочно-оценочной деятельности в образовании. Педагогические измерения являются одним из направлений исследований в образовании, которое занимается разработкой и применением формализованных методов оценивания различных сторон образовательной деятельности, и тесно связаны с математическими методами обработки полученной информации.

Поскольку важнейшими задачами дополнительного образования взрослых являются освоение фундаментальных основ специальности, знакомство с инновационными методами и технологиями, освоение дополнительных знаний, умений и навыков из разных областей, необходимых для успешной профессиональной деятельности, представляется актуальным изучение слушателями основ педагогических измерений.

В институте повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка на специальности переподготовки 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов» преподается учебная дисциплина «Основы педагогических измерений».

Основными задачами этой дисциплины являются:

1. Сформировать у слушателей представления о сущности, статусе педагогических измерений в образовании.
2. Познакомить слушателей с системой оценивания и измерения в педагогическом процессе.
3. Выработать у слушателей практические умения проектирования и использования в образовательном процессе методов и технологий педагогических измерений.

К основным методам педагогических измерений относится педагогическое тестирование. «Педагогическое тестирование – это измерение (формализованное оценивание) в образовательных целях компетентности обучающихся с помощью педагогических тестов (тестовых технологий), завершающееся количественной оценкой на основе шкал и норм, обоснованных статистически» [1, с. 107].

Этот метод педагоги могут широко применять в своей профессиональной деятельности, например, для проведения текущего или итогового контроля знаний. Слушатели знакомятся с методом тестирования в рамках решения третьей задачи, указанной выше.

Для того, чтобы педагогический тест эффективно выполнял свою проверочную функцию, необходимо:

- избегать перегруженности теста второстепенными терминами и несущественными деталями;
- включать в тест точные формулировки или фрагменты из учебника (лекций);
- формулировать задания теста четко, кратко и недвусмысленно;
- подбирать варианты ответов на каждое задание таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа;
- выбирать наиболее приемлемую форму ответов на задания;
- учитывать специфику задания для тестов (должны быть информативными, отрабатывать одно или несколько понятий, определений и т. д.).

В современной психолого-педагогической литературе рассматриваются различные классификации тестовых заданий. Например, можно использовать задания закрытой, полуоткрытой, открытой и комбинированной формы [1, с. 134].

Разновидностями заданий закрытой формы являются:

- задания для альтернативного выбора одного правильного ответа (требуется выбор одного правильного ответа из нескольких предлагаемых вариантов);
- задания для множественного выбора одного правильного ответа (требуется выбор одного правильного ответа из ряда предлагаемых вариантов);
- задания для множественного выбора нескольких правильных ответов (требуется выбор нескольких правильных ответов из ряда предлагаемых вариантов).

Разновидностями заданий полуоткрытой формы являются:

- задания для подбора готовых ответов в пары (требуется установить правильное соответствие между несколькими частями ответа);
- задания для подбора готовых ответов в последовательный ряд (требуется расставить ответы в правильном порядке).

Открытая форма тестовых заданий предусматривает задания для краткого свободного ответа и для развернутого свободного ответа. Форма задания, в которой совмещены две или три разновидности иных форм, называется комбинированной (смешанной).

Для эффективности измерений уровня подготовленности испытуемых и повышения информативности контроля с помощью педагогических тестов необходим набор качественных тестов различной сложности. Проверку качества и сложности тестовых заданий нужно проводить с помощью математико-статистических методов. Эти методы позволяют провести апробацию теста, которая включает в себя уточнение меры трудности задания, определение оптимального времени проведения теста, удаление некачественных заданий. Знание основ математической статистики позволяет слушателям наиболее эффективно справиться с такими задачами. Поэтому имеет смысл в рамках прочтения дисциплины «Основы педагогических измерений» освещать некоторые вопросы статистической обработки педагогических измерений.

В настоящее время тестирование стало привычным событием в жизни обучающихся. Издано достаточно много работ, в которых говорится о преимуществах и недостатках тестов. Среди недостатков отмечается большая подготовительная работа по созданию тестовых заданий, вероятность угадывания правильных ответов, недостоверность выявления действительного уровня знаний. Однако тестовые задания позволяют за короткие промежутки времени оценить результативность познавательной деятельности, т. е. оценить степень и качество достижения каждым обучающимся целей обучения (целей изучения), проверить качество усвоения достаточно большого по объему материала. Анализ результатов тестирования позволяет выявить пробелы в усвоении нового материала. Использование же разных форм, уровней заданий, компьютерных технологий помогает частично решить указанные выше проблемы.

Общее количество учебных часов, отведенных на изучение учебной дисциплины «Основы педагогических измерений» в соответствии с типовым учебным планом по специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалистов», – 36, включая самостоятельную работу. Это небольшой объем учебных часов. Однако в результате освоения дисциплины слушатели должны сформировать основные понятия о системе оценивания и измерения в образовательном процессе, ознакомиться с основными методами и технологиями педагогических измерений, в частности, понять сущность тестовых заданий, познакомиться с проблемой классификации, изучить различные формы тестовых заданий, их структуру, общие правила и особенности построения, типичные случаи некорректно сформулированных заданий.

Список использованных источников

1. Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов : учеб.-метод. пособие / В. Д. Скаковский [и др.] ; под ред. В. Д. Скаковского. – Минск : РИВШ, 2009. – 339 с.

Интерактивные методы контроля знаний обучающихся в условиях дополнительного образования взрослых

Шеститко И. В.,

*директор ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
кандидат педагогических наук, доцент*

Современные требования к качеству образования определяют необходимость поиска эффективных методов и приемов обучения и адекватных им форм контроля знаний, умений и навыков обучающихся. Последние неизменно сопровождают педагогический процесс. Однако в педагогике до сих пор не выработано однозначного отношения к контролю и оцениванию, не прекращаются дискуссии о смысле оценивания, объективности и этичности контроля, субъективизме педагога в этом процессе, влиянии контроля и оценивания на познавательную деятельность обучающихся.

Расширение сферы содержания образования, выход за рамки «знаниевой» парадигмы приводит к расширению и видоизменению форм оценочной деятельности в обучении. Предметом оценки становятся не только стандартизированные знания и умения, но и достижения обучающихся в творческой сфере, ценностные представления об изучаемом материале. По мнению исследователей, стандартизированная оценка знаний и оценка, относящаяся к сфере личностно-творческого развития обучающегося, различаются по своей природе.

В первом случае преподавателю желательно свести к минимуму личное участие в оценивании достижений обучающихся и передать эту функцию контрольно-измерительным материалам, компьютерным программам. Это не только повышает объективность оценки, но и снимает психологический стресс, который возникает у педагога в процессе оценочного общения, когда преподаватель, отрицательно оценивающий достижения обучающихся, сам становится объектом их отрицательной оценки.

Во втором случае контроль выступает как часть педагогического диалога преподавателя и обучающихся в поиске совместных творческих решений. Само понятие «контроль» в данном случае имеет условный смысл, поскольку там, где речь идет о личностных исканиях и творческих сомнениях человека, последний нуждается не в контроле и оценке, а в поддержке, сотрудничестве, признании его права на собственную линию поведения.

Для текущего и итогового контроля знаний и умений слушателей в условиях дополнительного образования взрослых рекомендуется применять активные и интерактивные методы, которые позволяют повысить активность обучающихся. Рассмотрим применение одного из таких методов – «Креативные станции». Его преимущество состоит в том, что в процессе реализации содержания участники вступают во взаимоотношения друг с другом, обеспечивающие взаимообучение и взаимоконтроль. Слушатели демонстрируют не только профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, решительность, коммуникативность, инициативность, активность. Ниже приведен алгоритм реализации метода «Креативные станции».

Цель – закрепление и систематизация знаний по изученной теме.

Оборудование: карточки с названиями креативных станций и описанием заданий, бумага (формат А3), маркеры, цветная бумага, журналы, ножницы, клей, тетради (блокноты), ручки, карточки для создания бейджей, булавки.

Время: 45–90 минут.

Алгоритм реализации:

1. Обучающимся предлагается написать свое имя на цветных карточках. Карточки должны быть 5 разных цветов (по количеству креативных станций и предлагаемых для закрепления тем).

2. Столы расставляются в разных частях учебной аудитории, где будут работать подгруппы, так, чтобы они не мешали друг другу. Желательно, чтобы было задействовано несколько помещений.

3. Каждому столу присваивается название станции («студия звукозаписи», «полиграфический комбинат», «рекламное бюро», «социологическая служба», «агентство адвокатов»). Цвета карточек, на которых написаны названия станций, должны соответствовать цветам карточек, на которых написаны бейджи. Обучающиеся распределяются по группам по цвету бейджей и занимают стол («станцию»), на котором стоит карточка с названием станции соответствующего цвета. Например, обучающиеся с бейджами желтого цвета объединяются в группу с другими обучающимися с бейджами желтого цвета и занимают стол («станцию»), на котором есть карточка с названием станции желтого цвета.

4. На каждый стол раскладываются материалы, которые соответствуют направлению деятельности станции. На стол – станция «Студия звукозаписи» – лист формата А3 и маркер для записи текста сочиненного рэпа. На стол – станция «Полиграфический комбинат» – листы формата А3, маркеры, журналы, клей и ножницы для создания полиграфической продукции (обложки журнала, брошюры и др.). На стол – станция «Рекламное бюро» – лист формата А3 и маркеры для создания рекламного лозунга-девиза. На стол – станция «Социологическая служба» – лист А3 и маркер для записи утверждений. На стол – станция «Агентство адвокатов» – лист формата А3 и маркер для записи утверждений.

5. Преподаватель совместно с обучающимися составляет список из пяти самых актуальных тем из тех, которые были освоены на протяжении определенного периода.

6. Каждой группе предлагается определенная тема.

7. Каждая группа должна «проработать» свою тему на каждой «станции», т. е. выполнить 5 заданий. Последовательность передвижения групп между «станциями» рекомендуется определять на основе жребия.

8. Когда группы займут исходные позиции, преподаватель раздает им задания:

– станция «Полиграфический комбинат»: изготовить полиграфическую продукцию (буклет, обложку журнала, газету, открытку, плакат и т. п.), в которой отражаются главные мысли, основные идеи в изученном материале;

– станция «Студия звукозаписи»: сочинить «рэп» (речитатив) на заданную тему;

– станция «Рекламное бюро»: создать текст рекламы, рекламный девиз, рекламный слоган (2–3 предложения) по заданной теме;

– станция «Социологическая служба»: определить, изучение какого вопроса в рамках данной темы было самым трудоемким, освоение какого вопроса не вызвало затруднений (второй вариант задания: проанализировать материал по теме и выделить 3 ключевых слова, 1–2 самых важных факта, 1–2 самых сложных вопроса);

– станция «Агентство адвокатов»: привести 5 аргументов в поддержку и защиту значимости темы.

9. Время работы на каждой «станции» – 15 минут. Каждая группа должна поработать на 5 «станциях».

10. После выполнения заданий группам предлагается ознакомить другие группы с результатами своей деятельности. В презентации результатов задания участвуют все члены группы, которые предварительно определяют структуру презентации, последовательность представления всех 5 заданий.

11. Созданные и представленные группами материалы по темам оформляются для просмотра на предназначенном для этого месте (например, на магнитной доске) в учебной аудитории.

Таким образом, включение слушателей в процесс интерактивного взаимодействия с целью осуществления контроля знаний является актуальным и требует дальнейшей разработки в содержательном и организационном планах.

Список использованных источников

1. Интенсивное обучение: организация контроля знаний и умений обучающихся : практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.] – Светлая Роша : ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. – 75 с.

Особенности организации образовательного процесса в институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ

Шилова Е. С.,

доцент кафедры частных методик

ИПКиП УО «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка»,

кандидат педагогических наук, доцент

Система дополнительного образования взрослых является одним из компонентов непрерывного образования, направленного на обновление и углубление полученных профессиональных знаний, совершенствование профессиональных умений и деловых качеств, удовлетворение образовательных потребностей педагогических кадров.

Новые приоритеты в образовании побуждают к интенсификации образовательного процесса повышения квалификации, позволяющего в минимально короткие сроки обучения максимально усвоить обучающимся необходимый объем учебного материала.

Преподаватели кафедры частных методик разрабатывают инструменты организации образовательного процесса, позволяющие активизировать познавательную деятельность и самостоятельность обучаемых, повысить их качество подготовки, раскрыть творческий потенциал. В настоящее время слушатели выступают в роли «заказчика» образовательных услуг, стремятся к самостоятельности, самоуправлению и самореализации на учебных занятиях, опираются в обучении на свой жизненный опыт, мотивированы на конкретное изучение учебного материала, который применим в их работе. Вышесказанное предопределяет особенности организации образовательного процесса и специфику педагогического взаимодействия и общения со слушателями как коллегами-партнерами, полноправными субъектами образовательного процесса.

Особенностями организации образовательного процесса является целенаправленное стимулирование повышения квалификации слушателей на основе изучения и анализа собственной педагогической деятельности и обобщения своего положительного опыта и опыта коллег, оценки их влияния на результативность образовательного процесса. Поэтому на начальном этапе повышения квалификации проводится педагогическая студия, целевое назначение которой состоит в том, чтобы, опираясь на имеющийся личный профессионально-педагогический опыт слушателей, содействовать развитию

профессиональной активности педагогов, мобилизации психических сил на творчество, актуализации профессионально педагогической направленности, формированию индивидуальной педагогической позиции.

Особенность обучения в педагогической студии состоит в том, что ее участники целенаправленно ставятся в субъектную позицию при помощи различных форм работы; проблемных заданий и ситуаций, способствующих созданию временного учебного коллектива.

Технология создания коллектива может быть различной в зависимости от использования тех или иных методов, а также последовательности их применения. Целесообразно использовать следующие эффективные методы сознания временного коллектива, апробированные со слушателями повышения квалификации: «Сыщики», «Круг знакомств», «Имена – это важно», «Анкета», «Не урони шар», «Интервью», «Комплимент», «Заверши фразу» и т. п. При создании временного коллектива следует учитывать психологические особенности поведения незнакомых людей в новой ситуации: нежелание сотрудничать, высказывать собственное мнение, плохое настроение, замкнутость, недоверие к окружающим. Поэтому при проведении «Педагогической студии» преподавателям необходимо не только познакомить слушателей между собой, но и изучить их, дать представление об основных принципах педагогического взаимодействия, создать благоприятную атмосферу на занятиях, активизировать самооценочную деятельность всех участников педагогического взаимодействия, создать условия для самореализации каждого из них.

Обучение на педагогической студии характеризуется ярко выраженной творческой атмосферой, отсутствием жесткой регламентации в организации деятельности участников.

Педагогическая студия дает возможность педагогам с самого начала нацелиться на творческую работу, занять субъективную позицию в отношении процесса обучения, сформировать личностные мотивы повышения своей квалификации. Такая форма организации обучения слушателей оказывает влияние на их ценностные ориентации, формирование духовно-нравственных отношений, потребности в непрерывном образовании [1; 3].

Особое значение мы уделяем проектированию и организации образовательного процесса с применением различных форм обучения (лекции, дискуссии, практические занятия, «круглые столы», деловые игры, тренинги) с использованием интенсивных образовательных технологий и интерактивных методов.

Под интенсивными технологиями обучения мы понимаем систему вариативных педагогических технологий, которые способствуют эффективному усвоению знаний, умений и навыков за отведенное время и обеспечивают достижение заранее спроектированных результатов на основе взаимодействия субъектов деятельности.

Среди многократно апробированных и гарантирующих успех являются такие образовательные технологии, как «Технология проектного обучения», «Технология проблемного обучения», «Технология обучения в сотрудничестве», «Технология коллективного взаимообучения», «Кейс-технология», «Технология модульного обучения», «Технология игрового обучения», «Технология организации рефлексивной деятельности», «Технология создания временного учебного коллектива». Их реализация на учебных занятиях требует от каждого преподавателя специальной подготовки мультимедийного сопровождения, раздаточного материала, способов подачи учебной информации с учетом дифференциации обучающихся [3].

Реализация вышеназванных технологий увеличивает объем и качество самостоятельной работы слушателей, способствующих достижению поставленных в предложенных заданиях целей, проявлению волевых усилий, творчества, развитию личност-

ных качеств. Обучающиеся используют знания и умения в различных комбинациях, самостоятельно находят оригинальное решение поставленных задач, способов действия (упражнения по систематизации, сравнению и оценке; по определению зависимостей, проектированию алгоритма действий и т. д.).

Обучение наших слушателей основывается на использовании активных и интерактивных методов, требующих такой организации занятий, при которой обучаемые получают знания в процессе преодоления трудностей и препятствий, что позволяет формировать и развивать их потребность в самореализации.

Важным условием повышения эффективности образовательного процесса является качественно проведенный итоговый контроль, направленный на выявление степени овладения обучающимися системой знаний и умений, полученной в процессе повышения квалификации.

Среди зарекомендовавших себя наилучшим образом такие интерактивные методы обучения, используемые преподавателями кафедры частных методик при проведении зачета, как «Зачет-обучение», «Турнир-викторина», «Пять предложений», «Дерево познания», «Интервью», «Креативные станции», «Бумеранг», «Задание из конверта» и др. [2].

Покажем технологию реализации интерактивного метода обучения «Турнир-викторина».

Цель – закрепление, обобщение, систематизация и взаимопроверка усвоения изученного материала, развитие навыков группового взаимодействия.

Алгоритм реализации:

1. Преподавателем выбирается определенное количество программных тем. Учебная группа делится на количество подгрупп, равное количеству тем. В каждой подгруппе выбирается руководитель. Педагог предлагает руководителям подгрупп вытянуть листок с указанием одной из предложенных тем.

2. Каждой подгруппе предлагается составить по 4–5 вопросов по теме, подготовить ответ на каждый из них. Время выполнения задания – 10 минут.

3. Проведение турнира.

3.1. *Вариант «Цепочка»:* группа 1 все свои вопросы задает группе 2, группа 2 – группе 3 и т. д. (Рисунок 1).

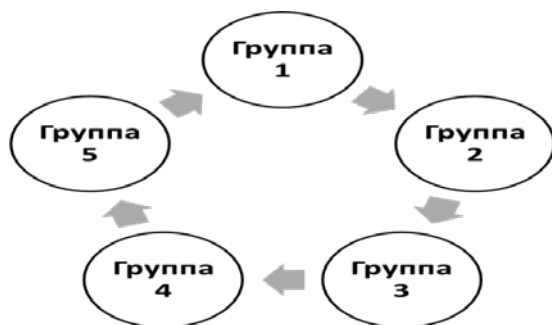


Рисунок 1 – Схема проведения турнира-викторины (вариант «Цепочка»)

При использовании этой формы каждая группа отрабатывает две темы: 1-я – по которой составляет вопросы, 2-я – на вопросы по которой отвечает. Остальные группы могут дополнять ответы и приводить примеры.

3.2. *Вариант «Нападение веером»:* группа 1 свой первый вопрос задает группе 2, она отвечает, другие группы могут дополнять; второй вопрос группа 1 задает группе 3, третий – группе 4, четвертый – группе 5 (рис. 2).

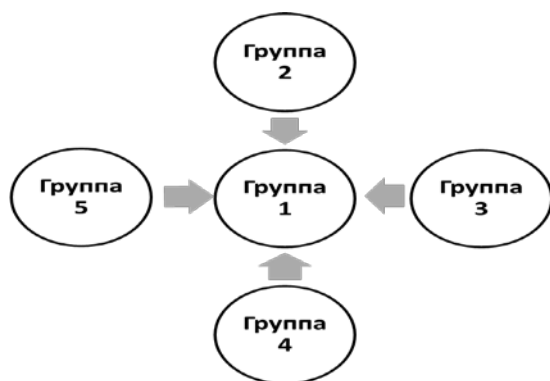


Рисунок 2 – Схема проведения турнира-викторины (вариант «Нападение веером»)

Ответив на все вопросы по первой теме, обучающиеся отмечают вопросы, ответы на которые вызвали затруднения, выявляют их причины. Далее группа 2 задает по очереди все свои вопросы другим группам и т. д.

3.3. *Вариант «Оборона веером»*: все группы со своими первыми вопросами «нападают» на группу 1, вторыми вопросами – на группу 2 и т. д. (рис. 3).

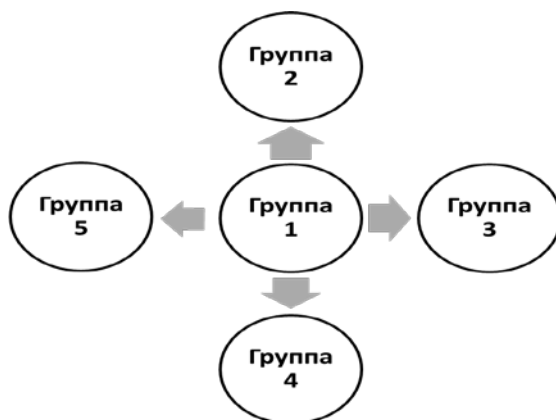


Рисунок 3 – Схема проведения турнира-викторины (вариант «Оборона веером»)

4. Подведение итогов «Турнира-викторины»: преподаватель оценивает работу каждой группы, отмечает лучшие ответы, называет (при необходимости) неточности в ответах обучающихся.

Представленный способ проведения «Турнира-викторины» позволяет получить конкретные практические результаты обучения за короткий период времени, констатировать, что полученный в короткие сроки осязаемый обучающимися результат мотивирует их на успешное продолжение обучения, использовать аттестацию как обучающее средство.

Применение на занятиях вышеназванных технологий и методов обучения позволило:

- формировать умения командной деятельности: работать в группе, совместно решать профессиональные проблемы, создавать позитивные межличностные отношения;
- проектировать решения на основе генерирования идей;
- развивать умения аргументированно вести дискуссию и отстаивать свою позицию в поиске решения проблемы, прогнозировать и проектировать собственную педагогическую деятельность;

- развивать у слушателей способность позитивного решения профессиональных проблем, достигать теоретического осмысления и обобщения своего практического опыта и опыта коллег;
- рефлексивно оценивать личностный и профессиональный потенциал и динамику его развития;
- активизировать самостоятельный поиск на изучение и создание своих образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения, а также использовать их в своей работе.

Список использованных источников

1. Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся: прогр.-метод. комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации ИПК и ПКБГПУ / А. И. Андарало [и др.] ; под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск : БГПУ, 2010. – 100 с.
2. Интенсивное обучение: организация контроля знаний и умений обучающихся : практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.] – Светлая Роща : ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. – 75 с.
3. Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса : практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.] – Светлая роща: ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. – 136 с.

Переподготовка специалистов системы дошкольного образования в контексте дополнительного образования взрослых

Ярмолинская М. М.,

доцент кафедры дошкольного и начального образования

ГУО «Академия последипломного образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

Современные тенденции развития системы дошкольного образования Республики Беларусь обуславливают необходимость повышения профессиональной компетентности всех педагогов учреждений дошкольного образования, в частности, не имеющих специальной подготовки в данной области. В этой связи особую актуальность приобретают вопросы качественной переподготовки этой категории специалистов.

Профессия воспитателя дошкольного образования имеет специфичные особенности, обусловленные психофизиологическими характеристиками личности ребенка дошкольного возраста. На эти особенности указывают в своих исследованиях ученые, рассматривающие вопросы, связанные со структурой, спецификой профессиональных умений специалиста данного профиля и методикой их формирования [2; 4].

Система дополнительного образования взрослых и призвана обеспечить переподготовку специалистов, в том числе и в сфере дошкольного образования.

Целью профессиональной переподготовки специалистов является получение ими дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности или получения дополнительной квалификации.

Л. Ф. Савинова предлагает рассматривать переподготовку кадров как «овладение новой специальностью (специализацией) в рамках имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) на основе уже имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) без учета предшествующего образования (подготовки). В первом случае решается задача расши-

рения профиля, во втором – перепрофилирования, и, наконец, в третьем – «отстранение» от имеющегося профессионального опыта, что выводит образование на решение задач социально-экономического уровня, а именно, на овладение кадрами (не только педагогическими, но и другим взрослым населением) профессиями рыночной инфраструктуры» [6].

Профессиональная переподготовка воспитателей дошкольного образования проводится с учетом профиля полученного образования специалистов и осуществляется ГУО «Академия последипломного образования», подразделениями высших учебных заведений республики. Образовательные программы переподготовки по специальности 1-01 03 72 «Дошкольное образование», разработанные на кафедре дошкольного и начального образования ГУО «Академия последипломного образования», соответствуют государственным требованиям к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения новой (дополнительной) квалификации. Следует особо отметить, что одним из преимуществ программ переподготовки является максимальное представление в их структуре циклов специальных дисциплин, наиболее актуальных для слушателя-специалиста, их практикоориентированность. В ходе освоения программ переподготовки воспитателям дошкольных учреждений открываются новые возможности в профессиональных коммуникациях, освоении новой среды профессионального общения.

Современная система дополнительного образования взрослых, в том числе и в сфере переподготовки воспитателей дошкольного образования, должна строиться с учетом гибкости и разнообразия форм организации образовательного процесса. Дистанционная форма освоения образовательных программ переподготовки достаточно инновационна для системы образования республики и является показателем качественного совершенствования данного процесса.

Дистанционное обучение определяется как синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателями и обучающимися [1]. Оно характеризуется гибкостью, модульностью, параллельностью, экономической эффективностью, новой ролью преподавателя, использованием специализированных технологий и средств обучения и контроля, опорой на современные средства передачи информации [1; 5]. Весь образовательный процесс, в основе которого лежит целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучающегося, выстраивается в соответствии с принципами самостоятельности и активности обучающихся, практикоориентированности содержания, рефлексивности; кооперативной деятельности обучающихся и преподавателя.

Дистанционное обучение, на наш взгляд, может эффективно использоваться и в системе переподготовки педагогов дошкольного образования. Применение дистанционной формы в организации переподготовки педагогов, не имеющих образования по направлению «Педагогика детства», позволяет вывести процесс получения знаний на качественно новый уровень и интенсифицировать профессиональную подготовку этих специалистов, повышая как их теоретический уровень, так и готовность к практической деятельности.

Переподготовка воспитателей дошкольных учреждений позволит педагогам строить образовательный процесс в соответствии с современными требованиями развития системы дошкольного образования, осмыслить специфику профессионально-педагогической деятельности воспитателя дошкольного образования. Использование же дистанционной формы обеспечит самоактуализацию и интенсификацию процесса

получения профессионального образования как основы для последующего развития и совершенствования профессиональной компетентности.

Список использованных источников

1. *Андреев, А. А.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 2000. – 350 с.
2. *Майер, А. А.* Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1(35). – С. 4–8.
3. *Морозов, А. В.* Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов / А. В. Морозов, А. А. Коченко // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 471–473.
4. *Панько, Е. А.* Воспитатель дошкольного учреждения. Психология : пособие для педагогов дошкол. учреждений: 2-е изд., перераб. и доп. / Е. А. Панько. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 264 с.
5. *Полат, Е. С.* Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
6. *Савинова, Л. Ф.* Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. Ф. Савинова [Электронный ресурс]. – Волгоград, 2003. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-sovremennoi-sistemy-professionalnoi-perepodgotovki-pedagoga>. – Дата доступа : 15.06.2015.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Профессиональные компетенции специалистов, ответственных за сопровождение замещающих семей

Абмётка С. В.,

начальник центра поддержки

социально-педагогической работы кадров образования

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Гуманизация социальной политики в области детства и семьи проявляется в различных аспектах нашей жизни, в том числе и в решении проблемы социального сиротства. В связи с этим в нашей республике серьезное внимание уделяется развитию института семьи, ведется активная работа, направленная на повышение престижа и популярности замещающего родительства.

Вместе с тем еще существует такая категория детей, как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. В Беларуси проживает более 29 тысяч таких детей (подавляющее большинство из них являются социальными сиротами) [3]. Именно поэтому в перечень обязанностей специалистов социально-педагогических и психологических служб входит осуществление профессионального комплексного сопровождения замещающих семей. Под замещающей семьей следует понимать все формы семейного устройства детей, утративших родные семьи [4].

В настоящее время более 50% несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, находятся в замещающих семьях, в том числе 42% детей – в опекунских семьях, 0,3% – в приемных семьях, 1,4% – в детских домах семейного типа и детских деревнях [5].

Сопровождение замещающих семей содействует защите прав и законных интересов несовершеннолетних, способствует полноценной реабилитации, ресоциализации и успешной интеграции в общество ребят, оказавшихся в непростой жизненной ситуации. У специалистов органов опеки, социально-педагогической и психологической службы в достаточной степени должны быть сформированы основные профессиональные навыки.

Следует отметить, что профессиональные компетенции специалиста по сопровождению замещающей семьи подразумевают способность применения приобретенных индивидуальных профессионально значимых ориентаций соответственно ситуации в сфере работы с данной категорией детей [6]. Концепция данного подхода предполагает следующие пять компонентов профессиональных компетенций специалистов:

– *мотивационно-ценностный компонент* отражает сформированность ценностных ориентаций, направленных на приоритетное устройство несовершеннолетнего в семью, ориентирует специалистов на достижение главной цели замещающей семьи – трансформации ребенка в опекунскую семью или семью усыновителей, формирует личностное принятие и осмысление необходимости организации замещающей семьи в контексте идей толерантности;

– *когнитивный компонент* включает систему знаний об особенностях работы с категориями потенциальных родителей-воспитателей, воспитанников и с семьей в целом;

– *коммуникативный компонент* определяет готовность к конструктивному ведению диалога во время организации работы с замещающими и приемными семьями,

в том числе с кандидатами в родители-воспитатели. Специалист должен быть обучен навыкам бесконфликтного поведения, особенностям профессионального общения с категорией детей «группы риска», способностью организовывать межведомственное взаимодействие;

– *эмоционально-волевой компонент* характеризуется наличием позитивного эмоционального фона в работе, эмпатии, положительного настроения в отношении решения проблемных ситуаций, а также способности к саморегуляции;

– *креативно-деятельностный компонент* подразумевает наличие способности к построению модели работы с конкретной семьей, определению приоритетных направлений в работе [6].

Специалисту, работающему с замещающими семьями, необходимо постоянно повышать свой профессиональный уровень, поскольку в сферу его компетенций входит предоставление консультаций по различным направлениям относительно видов помощи приемной семье: **социально-правовой, психологической, педагогической.**

Социально-правовая помощь включает в себя консультирование семьи по социально-правовым вопросам и содействию в их разрешении, а так же по вопросам, связанным с правами и обязанностями опекуна (попечителя) ребенка, находящегося на воспитании в замещающей семье.

Психологическая помощь включает такие аспекты работы, как помощь ребенку в преодолении имеющихся эмоциональных и поведенческих трудностей, негативных последствий прошлого опыта, консультирование родителей по поводу эмоциональных, поведенческих и других психологических трудностей ребенка, помощь в разрешении семейных конфликтов и др.

Педагогическая помощь заключается в содействии ребенку в восполнении пробелов в знаниях вследствие недостатка образования, в формировании программ педагогического вмешательства для детей, имеющих задержки психического развития, в организации досуга семьи и др.

Таким образом, совершенно очевидно, что работа специалистов весьма актуальна и востребована, поскольку качественно способствует созданию условий эффективной адаптации детей и родителей в приемных семьях, развитию психолого-педагогической культуры и родительской компетентности граждан, взявших на воспитание детей [1].

В данном направлении методистами центра поддержки социально-педагогической работы кадров образования Минского областного института развития образования постоянно оказывается квалифицированная консультативная, методическая и практическая помощь специалистам социально-педагогических и психологической служб учреждений образования Минской области, содействуя тем самым повышению уровня профессиональной компетентности специалистов. Проводятся семинары-практикумы, во время которых каждый специалист имеет возможность овладеть современными методами работы с замещающими семьями, пополнить профессиональную копилку знаний. Таким образом, формируется основательное, доверительное и профессиональное взаимодействие специалистов.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия. Гармонизация знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 19 с.
2. Ослон, В. Н. Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии / В. Н. Ослон // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5.
3. Социальная работа с ребенком и семьей / С. Хессле [и др.] – Минск : Народная асвета, 2000. – 176 с.

4. *Филатова, Д. Ф.* Семейная педагогика: краткий курс лекций: учеб. пособие / Д. Ф. Филатова. – Минск : АПО, 2015. – 44 с.
5. *Мартинова, В. В.* Мониторинг положения детей в замещающих семьях / В. В. Мартинова. – Минск : Пачатковая школа, 2008. – 152 с.
6. *Фалалеева, Ю. В.* Формирование профессиональной компетентности специалистов по социальной работе с временными замещающими семьями : автореф. ... дисканд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Фалалеева ; ГУО ВПО «Волгоградский государственный университет». – Волгоград : ВГУ, 2005.

К чему не готовят учителей, или «Является ли эта функция периодической»?

Аверкина А. А.,

студентка 5-го курса математического факультета

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

Начиная с 2011 года, в банке задач Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) отсутствуют задания на периодические функции, в связи с чем во многих школах появилась тенденция по возможности «обходить» эту тему. Имеется в виду следующее: с понятиями периодичности функции и ее периода учащиеся встречаются в старших классах в рамках исследования тригонометрических функций. Замечу, что в примерах на исследование функций содержится пункт о периодичности функции, который не рассматривается в том случае, если функция, по мнению учителя или автора, не является периодической, хотя строгого обоснования этому нет.

Более того, в высших учебных заведениях, в которых готовят будущих учителей математики, на курсах предпрофильной подготовки кадров данный пункт исследования функций также упускается из более подробного рассмотрения. Все учителя знают, что функция $y = x^2$ не является периодической, но сколько педагогов сможет обосновать этот факт?

В процессе подготовки данной публикации были проанализированы учебники 10–11-х классов по алгебре и началам анализа базового и профильного уровней из Федерального перечня [1; 7]. По результатам анализа был сделан следующий вывод: в каждом учебнике присутствуют задания следующей формулировки: «Являются ли следующие функции периодическими?». Но ни в одном учебнике не найти ответа на вопрос о том, как же решать подобного рода задачи. Например, приведен пример исследования функции по схеме, в которую включен пункт о периодичности, но в самом примере ни слова о том, является ли данная функция периодической [2, с. 18–20].

О периодичности и непериодичности функций писали в 1977 и 1987 годах Г. В. Дорофеев и Н. Х. Розов. Вопрос о доказательстве непериодичности функции свелся к истокам, то есть к вопросу об определении понятия «непериодическая функция», который, в свою очередь, непосредственно вытекает из формального определения периодической функции. Логическая структура определения периодической функции настолько сложна, что приведение формулировки определения непериодической функции является задачей повышенной сложности. И авторы рассмотрели вопрос с иной точки зрения.

Г. В. Дорофеев и Н. Х. Розов пришли к выводу, что для доказательства непериодичности данной функции вовсе и не нужно формулировать общее определение непериодической функции. Они воспользовались следующим логически верным утвержде-

нием: если все периодические функции обладают некоторым свойством, а данная функция этим свойством не обладает, то она не является периодической [4; 5].

Вопрос свелся к рассмотрению свойств периодической функции. А для этого необходимо рассмотреть периодические функции как отдельный класс функций. В учебнике профильного уровня [6] был рассмотрен даже отдельный пункт о периодических функциях. Но свойства периодических функций А. Г. Мордкович и П. В. Семенов не выделили, как и не было выделено этого ни в одном из рассматриваемых учебников.

С методической точки зрения, вопрос о рассмотрении периодических функций как отдельного класса отражает довольно серьезную борьбу двух дидактических принципов: научности и доступности.

При работе с учителями необходимо учитывать данный вопрос – методику обучения исследования функций, в частности, на периодичность. Пока никто не составил алгоритм, который позволил бы решить задачу: «По любой данной функции определить, является ли данная функция периодической». Но имеет смысл развить идею Г. В. Дорофеева и Н. Х. Розова, состоящую в выделении свойств периодических функций.

При подготовке учителей необходимо учитывать методику работы над данными свойствами, чтобы учителя были компетентны в этой области и не обходили данную тему. Тем более что никто не гарантирует, что задания на периодические функции снова не появятся в банке задач ЕГЭ. К подобным реформам учитель должен быть всегда готов. А к этому не готовят.

Список использованных источников

1. Алгебра и начала математического анализа: учеб. пособие для 11-х кл. общеобразоват. учрежд. базового и профильн. уровней / Ю. М. Колягин [и др.]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 336 с.
2. Алгебра и начала математического анализа: учеб. пособие для 10-х кл. общеобразоват. учрежд. базового и профильн. уровней / С. М. Никольский [и др.] – 8-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 430 с.
3. Алгебра и начала математического анализа: учеб. пособие для 11-х кл. общеобразоват. учрежд. базового и профильн. уровней / С. М. Никольский [и др.]. – 8-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 464 с.
4. *Дорофеев, Г. В.* Периодичность и непериодичность функций / Г. В. Дорофеев, Н. Х. Розов // Квант. – 1977. – № 1. – С. 43–47.
5. *Дорофеев, Г. В.* Функции периодические и непериодические / Г. В. Дорофеев, Н. Х. Розов // Квант. – 1987. – № 9. – С. 51–54.
6. *Мордкович, А. Г.* Алгебра и начала математического анализа: учеб. пособие для 10-х кл. общеобразоват. учрежд. профильн. уровня: в 2 ч. / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – 6-е изд., стер. – М. : Мнемозина, 2009. – Ч. 2. – 424 с.
7. *Пратусевич, М. Я.* Алгебра и начала математического анализа: учеб. пособие для 10-х кл. общеобразоват. учрежд. профильн. уровня / М. Я. Пратусевич, К. М. Столбов, А. Н. Головин. – М. : Просвещение, 2009. – 415 с.
8. *Рывкин, А. А.* Периодические функции / А. А. Рывкин // Квант. – 1972. – № 5. – С. 38–42.

Самообразование педагога как фактор повышения профессиональной компетентности

Артёменко Т. К.,

заместитель директора по учебной работе

ГУО «Средняя школа № 3 г. Старые Дороги»

Развитие образования делает сегодня все более актуальным решение проблемы профессионализма педагога, уровня его компетентности. Это обусловлено тем, что общество осознает необходимость качественного улучшения образования, его направленности на расширение возможностей личности. Эти ожидания обуславливают необходимость создания эффективного механизма, позволяющего осуществить выявление профессиональных возможностей каждого педагога и перспектив его роста.

Необходимость самообразования педагога диктуется, с одной стороны, самой спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью, с другой – реалиями и тенденциями непрерывного образования. Это связано с постоянно изменяющимися условиями педагогического труда, потребностями общества, эволюцией науки и практики, возрастающими требованиями к человеку, готовностью перестраивать свою деятельность, умело решать новые, более сложные задачи, с познавательной активностью, растущей потребностью педагога в самореализации.

Под **самообразованием** понимают познавательную деятельность человека, которая осуществляется добровольно, сознательно, планируется, управляется и контролируется самим человеком, необходима для совершенствования каких-либо качеств или навыков человека.

Вот как определяет понятие «самообразование» педагогический словарь: «Самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. В основе самообразования – интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала».

Самообразование педагога есть необходимое условие эффективности профессиональной деятельности. Общество всегда предъявляло и будет предъявлять к учителю самые высокие требования. Для того, чтобы учить других, нужно знать больше, чем все остальные. Учитель должен знать не только свой предмет и владеть методикой его преподавания, но и иметь знания в близлежащих научных областях, различных сферах общественной жизни, ориентироваться в современной политике, экономике и др. Он должен учиться всему постоянно, потому что в лицах учащихся каждый год сменяются временные этапы, углубляются и даже меняются представления об окружающем мире. Способность к самообразованию не формируется у педагога вместе с дипломом учреждения высшего педагогического образования. Эта способность определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного педагога, но не в меньшей степени эта способность вырабатывается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа, мониторинга своей деятельности и деятельности коллег.

Неоспоримо, что уровень подготовки должен постоянно повышаться посредством повышения квалификации, участия в семинарах, практикумах, конкурсах, но вне самообразования идея личностного и профессионального развития педагога неосуществима. Однако, как бы ни были высоки способности педагога к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги, – это отсутствие времени, нехватка источников информации, отсутствие стимулов

и др. Что же должно подтолкнуть учителя к самосовершенствованию, стать потребностью к развитию и саморазвитию, и как эту потребность развить?

Определяются следующие составляющие этой **потребности, мотивы, побуждающие педагога к самообразованию**: необходимость поиска и анализа новой информации, желание творчества (работа должна быть интересной и доставлять удовольствие), соответствие современным требованиям, конкуренция, общественное мнение, интерес к делу.

Сегодня используются самые разнообразные **формы организации самообразования педагога**:

- специальная образовательная подготовка (получение высшего образования или второй специальности);

- повышение квалификации в Минском областном институте развития образования или Академии последипломного образования, в том числе в форме дистанционных курсов;

- участие в работе методических объединений, творческих групп (проведение собеседований, ежегодных отчетов, посещение и анализ уроков коллег); проведение лекционных занятий, семинаров, мастер-классов, участие в педагогических чтениях;

- индивидуальная самообразовательная работа с использованием средств массовой информации, ресурсов библиотек, музеев; осмысление эффективного опыта и обобщение опыта собственной практической деятельности.

Каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт или нет каких-либо достижений.

И в личном плане самообразования педагога обязательно должен быть перечень результатов за определенный срок. Например:

- повышение качества преподавания предмета;
- методические пособия, статьи, программы;
- обобщение опыта по исследуемой проблеме (теме), методические сценарии, технологические карты использования новых форм (тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов), методов и приемов обучения;

- доклады, выступления;

- дидактические материалы (тесты, наглядные пособия);

- методические рекомендации по применению педагогических технологий.

Поэтому основным этапом в деятельности педагога является разработка плана профессионального роста, в который входят основные пункты по самообразовательной работе. Очень важно определить последовательность действий, постепенность и поэтапность решения задач. Основным ключом является выбор темы самообразования. Она должна определяться с учетом индивидуального опыта педагога, прогнозируемого качественно нового результата работы.

Ни в коем случае нельзя навязывать педагогу тему самообразования и жестко контролировать составление всевозможных планов и отчетов. Необходимо, чтобы организация самообразования не свелась к формальному ведению дополнительной документации. В личной беседе с заместителем директора по учебной работе определяется, какая тема вызывает интерес у педагога или в чем он испытывает определенные трудности.

Целесообразно проведение теоретического семинара для педагогов с целью разъяснения отдельных моментов по ведению документации. Своим педагогам я предлагаю примерный план работы в виде шаблона на три года по теме самообразования. Каждый педагог помимо перспективного составляет план на текущий учебный год, где прописывает пошагово, как будет достигаться цель, через что и с помощью чего.

Для педагогов, имеющих положительный опыт в подготовке учащихся к результативному участию в республиканской олимпиаде или конкурсах исследовательских работ, заготовлен шаблон плана по созданию системы работы, чтобы эффективный опыт мог быть продуктивным в использовании другими педагогами города и района.

Это начало формирования профессионального портфолио педагога, которое может стать инструментом, оптимизирующим самооценочную деятельность педагога, и составить объективное мнение о его профессиональной деятельности.

Таким образом, самообразование становится одним из источников профессионального роста учителя. Педагогу необходимо усвоить конструктивные навыки своей деятельности через самоанализ урока, педагогических ситуаций, что способствует повышению его ответственности за свои результаты. Самообразование становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой оно является объектом рефлексии (самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида). Современную школу создает учитель творческого типа, способный к реализации своих потенциальных возможностей, приоритетом которого является внутренняя, содержательная мотивация. Самообразование и, как следствие, профессиональный рост педагога становятся основой для эффективного педагогического труда и помогают значительно повысить качество образования в школе.

Список использованных источников

1. *Лазарев, В. С.* Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / В. С. Лазарев. – М. : Элит, 1995. – 267 с.
2. *Митина, Л. М.* Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 249 с.
3. *Эвэрт, Н. А.* Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников образования / Н. А. Эвэрт. – Красноярск : Магнит, 2004. – 245 с.

Эмоциональный интеллект и эффективность профессиональной деятельности педагога

Бараева Е. И.,

*доцент кафедры психологии и педагогического мастерства
ГУО «Республиканский институт высшей школы»,
кандидат психологических наук, доцент*

Шеринёва З. А.,

*старший преподаватель кафедры психологии и управления
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Профессиональная деятельность педагога нередко носит эмоциогенный характер, вызванный высокой степенью напряженности, ответственности, интенсивными межличностными взаимодействиями. В последние годы в психологии начинают активно проводиться исследования эмоционального интеллекта, рассматриваемого как альтернатива традиционного (IQ). Долгие годы считалось, что для успешной реализации человека в деятельности необходим именно высокий уровень интеллектуального развития. Однако экспериментальные исследования (в первую очередь лонгитюдные) показали, что для достижений в самых разных областях требуется не только интеллект в его сложившемся понимании (то есть то, что измеряется с помощью IQ), а какое-то более сложное качественное своеобразие психики.

Проблема развития и формирования эмоционального интеллекта в различных видах деятельности нашла отражение в работах ряда авторов (Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков, А. С. Петровская, И. Н. Андреева, И. А. Егоров, Т. П. Березовская, С. П. Деревянко, Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига, И. С. Степанов, Ю. В. Давыдова).

Выделяют разные подходы в трактовке эмоционального интеллекта: эмоционально-интеллектуальные способности (Д. Мейер, П. Сэловей); эмоциональная компетентность (Д. Гоулман); личностные качества (Р. Бар-Он); способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими (Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков).

В структуру эмоционального интеллекта Д. Мэйер и П. Сэловей включают следующие компоненты: оценка и выражение эмоций – собственных (вербальное или невербальное), других людей (невербальное восприятие или эмпатия); регуляция эмоций; использование эмоций (гибкое планирование, творческое мышление, переключение внимания, мотивация) [1].

Эмоциональный интеллект реализует познавательные процессы, связанные с отображением человека как партнера по общению и деятельности. Уровень развития эмоционального интеллекта педагога во многом определяет особенности его взаимодействия и формирования коллектива. Эмоциональный интеллект – это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, выявлять их связи друг с другом, использовать эту информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Д. В. Ушаков считает, что эмоциональный интеллект может встать в один ряд с другими видами интеллекта, образуя способность к высшему виду познавательной деятельности – обобщенной и опосредованной [4].

С точки зрения Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект входит в структуру социального и рассматривается как важный компонент лидерских способностей. Составляющими эмоционального интеллекта, согласно автору, выступают самомотивация, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками; умение временно отказываться от удовольствий, регулировать настроение и не давать переживаниям заглушать способность думать. Одним из компонентов эмоционального интеллекта Д. Гоулман рассматривает эмпатию, означающую способность человека понимать чувства, желания, идеи и действия другого, его актуальное эмоциональное состояние. Эмпатия является частью «эмоциональной культуры», которая отвечает за социальные навыки, помогающие успешному взаимодействию людей [2].

Эмоциональный интеллект определяет проявления личностью таких качеств, как контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, стремление к психологической близости в общении. Высокий эмоциональный интеллект связан с потребностью воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Индивиды с развитым эмоциональным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии. Они легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата в работе. Индивиды с низким эмоциональным интеллектом испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Р. Бар-Он выделяет пять областей эмоционального интеллекта: внутриличностная (связана со способностями понимать себя и управлять собой: самоанализ, ассертивность, независимость, самоуважение, самоактуализация); межличностная (способность взаимодействовать с другими людьми: эмпатия, социальная ответственность, способность устанавливать и поддерживать межличностные взаимоотношения, основанные на терпимости и эмоциональной близости); адаптивность (способность быть реалистичным в оценке действительности, гибким в своих чувствах и мыслях сообразно обстоятельствам, решать проблемы по мере их возникновения, находя оптимальные спо-

события их решения); управление стрессом (проявляется в способностях противостоять стрессу, оставаться спокойным, сосредоточенным, конструктивно переносить неблагоприятные события и контролировать импульсивность); общее настроение (оптимизм, удовлетворенность жизнью, способность радовать себя и других, с энтузиазмом заниматься различными видами деятельности) [3].

Необходимо особо отметить, что сам по себе уровень развития эмоционального интеллекта еще не гарантирует продуктивность социального поведения. В основе социальной дезадаптации могут лежать невротизация личности, особенности мотивационной сферы, негативные установки и другие психологические составляющие.

Стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности связано с эмоциональными переживаниями личности. Человек с высоким эмоциональным интеллектом способен более эффективно контролировать свои эмоции и управлять ими при преодолении препятствий. Возникающая в деятельности тревожность есть естественные проявления активной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая «полезная» тревожность. Повышенный уровень тревожности приводит к возникновению напряженного эмоционального состояния индивида, снижает его работоспособность и тем самым отрицательно сказывается на эффективности профессиональной деятельности.

При описании личностно-профессиональных качеств педагога исследователи большое внимание уделяют качествам, включающим эмоциональный компонент. Это эмоциональная сдержанность, эмоциональная уравновешенность, эмпатия, экспрессивная сензитивность, действенность (понимаемая как способность увлечь за собой обучающихся, активизировать их деятельность, найти наилучшие средства эмоционально-волевых воздействий и правильно выбрать момент их применения), коммуникативные управленческие способности, включающие способности управлять собственными эмоциями в общении и т. п.

Вышесказанное позволяет предположить, что существует связь между уровнем развития эмоционального интеллекта, раскрывающегося в поведении на целом ряде уровней, и эффективностью решения педагогом профессиональных задач: включение эмоционально-волевой регуляции, необходимость соотносить контекст ситуации совместной деятельности с личностными особенностями его субъектов, прогнозировать и осуществлять индивидуальный подход в обучении.

Построение социально-психологического портрета эффективного педагога предполагает не только более полное раскрытие специфики различных аспектов его личности, но и создание целостной картины, позволяющей увидеть закономерности и связи различных психологических явлений во всем их многообразии внешнего проявления.

Вышесказанное показывает необходимость внедрения в практику повышения квалификации и переподготовки специально направленной диагностики базовых составляющих эмоциональной сферы педагогов. При этом необходимо особо отметить, что низкий уровень эмоционального интеллекта педагога может быть в определенной степени компенсирован другими его психологическими особенностями: определенными чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками, а также скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

Список использованных источников

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство : искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2010. – 478 с.
3. Люсин, Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

Актуальные аспекты повышения профессиональной компетентности учителей в вопросах интеллектуально-когнитивного развития младших школьников

Ботяновская И. В.,

и. о. заведующего кафедрой психологии и управления

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Сегодня ни у кого не вызывает сомнений, что младший школьный возраст представляет собой, по сути, сензитивный период для овладения целями, содержанием, способами выполнения учебной деятельности и управления ею, составляющими основу всего последующего обучения ребенка. Складывается особая ситуация развития, приводящая к радикальным сдвигам в интеллектуально-когнитивном развитии. В этот период происходит формирование того направления интеллектуально-когнитивного развития ребенка, которое будет реализовываться и оформляться в последующем в процессе всего его дальнейшего обучения [1].

Так, имеющиеся исследования особенностей развития младших школьников позволили выявить ряд возрастных новообразований младшего школьного возраста, обусловленных особенностями социальной ситуации развития и учебной деятельности детей. В качестве новообразований называются формирование самой учебной деятельности, ее субъекта (А. Б. Воронцов, Е. Л. Горлова, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман) и отдельных компонентов (А. Б. Воронцов, Е. Л. Горлова, Т. А. Матис); качественно новый, достаточно осознанный уровень регуляции поведения (А. В. Керженцева, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина); теоретическое понятийное мышление (В. В. Давыдов, М. А. Холодная) с такими его составляющими, как содержательная рефлексия (А. Б. Воронцов, Е. Л. Горлова, В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин), анализ (Л. И. Аршавина, Л. А. Венгер, А. А. Люблинская, М. В. Матюхина, Н. А. Менчинская, Т. С. Михальчик, К. Т. Патрина, Н. И. Чуприкова, М. Н. Шардаков), сравнение (И. П. Матвеев, Л. И. Румянцева, Е. В. Савельев, Ж. И. Шиф), абстракция (С. Л. Рубинштейн, М. Н. Шардаков), планирование, обобщение и синтез (М. Э. Боцманова, В. В. Давыдов, А. З. Зак, А. В. Захарова, М. В. Матюхина, Р. Г. Натадзе, С. Л. Рубинштейн, М. И. Середина); самоконтроль, соотнесение действий с внутренним планом; произвольное управление поведением, произвольность и осознанность психических процессов (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина, О. Г. Филимонова). Показаны особенности развития личности: мотивационная сфера, самосознание и самооценка, характер, нравственные стороны, ценностные ориентации (В. А. Антохина, И. И. Баннов, Л. И. Божович, А. Б. Воронцов, И. В. Дубровина). Все перечисленные новообразования возникают к концу возраста, то есть являются результатом развития ребенка на всем возрастном этапе [1].

Интеллектуальное развитие является необходимым условием метакогнитивного развития личности в образовательном процессе [3, с. 4]. Академические достижения и компетенции обусловлены уровнем и структурой интеллекта (в частности, вербального) и в то же время отражают дополнительный вклад неакадемического интеллекта и неинтеллектуальных качеств личности [3, с. 7]. На данном этапе онтогенеза у ребенка

появляется возможность наиболее полно проявить и раскрыть свой интеллектуальный потенциал при условии наличия адекватных этому потенциалу образовательных условий.

Многие исследователи (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Н. С. Лейтес, А. П. Лобанов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин) отмечают, что только непосредственно связанная с психическим развитием образовательная программа не только дает ребенку конкретные знания и умения, но и приводит к определенному уровню развития.

Вместе с тем, процесс формирования новообразований нередко протекает стихийно. К концу младшего школьного возраста у многих детей отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, произвольной памяти, способности к регуляции умственных действий. Их истинное развитие подменяется усвоением стереотипных способов действия в стандартных условиях [1].

Отличительной чертой интеллектуально-когнитивного развития младших школьников является определяющая роль учителя в их формировании. Личность учителя является главным авторитетом и образцом для младшего школьника. Акцент на «знаниевую» парадигму не адекватен современной школе. А наблюдаемые сегодня изменения социальных условий развития детей, увеличение потока информации, пересмотр требований к качеству подготовки обучающихся еще больше актуализируют существующую проблему повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов в вопросах когнитивного развития обучающихся. Профессионализм педагогов обеспечит «... доступность и повысит качество начального образования» (В. Д. Герасимов) [2, с. 113].

Список использованных источников

1. *Ботьяновская, И. В.* Развивающее обучение в контексте педагогической и возрастной психологии / И. В. Ботьяновская. – Минск : БГПУ, 2007. – 114 с.

2. *Герасимов, В. Д.* Построение школьного курса математики на основе принципа системной дифференциации / В. Д. Герасимов // Дифференциально-интеграционная теория развития / сост. Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев. – М. : Языки славянских культур, 2011. – С. 113–143.

3. *Лобанов, А. П.* Ментальные репрезентации как критерий интеллектуального развития обучающихся: автореф. ... дис. доктора психол. наук : 19.00.07 – педагогическая психология / А. П. Лобанов, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Минск, 2014. – 46 с.

Роль повышения квалификации приемных родителей в решении проблемы социального сиротства в Минской области

Ботьяновская И. В.,

и. о. заведующего кафедрой психологии и управления

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Кашкан Н. И.,

старший преподаватель кафедры психологии и управления

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Семья необходима каждому человеку. О роли семьи как ближайшего социального окружения в жизни ребенка, начиная с самых первых часов его жизни, говорят и теоретики, и практики. Именно в семье происходит первичная социализация ребенка, в ней закладывается первая ведущая деятельность ребенка, формируются его психологические новообразования. Отсутствие семьи и родителей – первичных агентов социализа-

ции – негативно сказывается на всем развитии ребенка и практически не может компенсироваться другими социальными институтами (детским садом или школой).

Одним из основных способов решения проблемы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, является увеличение количества приемных семей. Приемная семья вносит существенный вклад в развитие личности ребенка-сироты. Благодаря этому дети обретают «второй дом», получают возможность расти в благополучном семейном микросоциуме, становятся полноправными участниками детско-родительских и сиблинговых отношений.

За последнее время стране удалось достичь значительных позитивных изменений в решении вопросов защиты детства. Согласно статистике, по состоянию на 1 января 2015 года в Республике Беларусь на воспитании в семьях граждан находится 17 742 ребенка-сироты и ребенка, оставшегося без попечения родителей, что на 437 детей меньше, чем на 1 января 2014 года. Из них 9740 человек находятся в опекунских семьях, 5861 человек – в приемных семьях, 1633 человека – в детских домах семейного типа и 508 человек – в детских деревнях (городках) [6, с. 4].

Вместе с тем, многие вопросы по-прежнему еще не решены. И проблема социального сиротства остается актуальной для белорусского общества.

Поскольку любая возникающая проблема имеет, как правило, как внутренние, личностные, так и внешние аспекты, работа с приемными детьми охватывает три взаимосвязанных направления: непосредственная работа с ребенком, с его ближайшим социальным окружением и взаимоотношения ребенка со средой. Эти положения лежат в основе комплексной организации повышения квалификации приемных родителей. При этом необходимо отметить, что приемные родители, являясь работниками системы образования, систематически повышают свою квалификацию на базе ГУО «Минский областной институт развития образования».

Для качественного выполнения должностных и опекунских обязанностей у приемных родителей должны быть сформированы необходимые компетенции. В связи с этим профессиональная подготовка специалистов, работающих с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, приобретают особую значимость.

Имея в виду, что приемным родителям необходимы профессиональная подготовка и психолого-педагогическое сопровождение, кафедра психологии и управления ГУО «Минский областной институт развития образования» организует повышение квалификации приемных родителей, а также специалистов, оказывающих сопровождение приемной семьи. Система повышения квалификации включает в себя обучение специалистов отделов образования по опеке и попечительству каждого района области; педагогов-психологов, занимающихся отбором кандидатов в приемные родители и сопровождающих приемную семью; коллективов сотрудников социально-педагогических центров (при этом крайне желательно обучение всего персонала учреждения) и непосредственно приемных родителей. Повышение квалификации организовано также для педагогов-психологов и специалистов по опеке и попечительству отделов образования области.

При разработке содержания повышения квалификации мы исходим из положения о том, что психологические проблемы депривированного ребенка должны быть осознаны и поняты всеми участниками образовательного процесса. Ведь именно работа в команде – команде профессионалов – приносит наибольший результат [4; 5].

Проблематика повышения квалификации обширна, определяется исходя из актуальных запросов практики и имеет свою специфику для приемных родителей и специалистов, сопровождающих их деятельность. Для приемных родителей наиболее актуальными представляются вопросы юридических и нормативных правовых основ деятельности (например, повышение информированности приемных родителей в области

социальных гарантий, предоставляемых детям, и выявление путей их реализации), формирования педагогической компетентности, психологических знаний о воспитании детей разного возраста и взаимоотношениях между ними. Для педагогов социальных школ-интернатов, учреждений профессионально-технического образования наиболее значимо формирование самостоятельности и навыков независимого проживания у несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации. Для воспитателей вспомогательных школ, школ-интернатов интерес представляют вопросы психологических новообразований детей разных возрастов, психолого-педагогические аспекты социализации несовершеннолетних.

Мониторинг запроса слушателей, приезжающих на повышение квалификации, позволяет отметить сложности, с которыми сталкиваются не только приемные родители, но и другие участники процесса оказания помощи приемной семье. Так, изучая вопросы поддержки приемных детей в учебных заведениях, актуализировалась проблема непонимания педагогами психологических особенностей приемных детей. Данный вопрос нашел отражение в спецкурсах для педагогов, повышающих свою квалификацию в ГУО «Минский областной ИРО», по формированию у них толерантного отношения к приемным детям и их родителям, по повышению психологической грамотности в вопросах взаимодействия с детьми, пережившими психологическую травму.

Анализ запросов приемных родителей помогает увидеть не только успехи и достижения, но и наметить путь, по которому необходимо двигаться дальше. Педагогу важно осознавать причастность к судьбе детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, научиться понимать механизмы поведения приемного ребенка, уметь увидеть его потенциал, поддержать его, отучиться навешивать ярлыки и отказаться от стереотипного мышления в отношении как самого ребенка, так и его приемной и биологической семьи.

Повышение квалификации приемных родителей и специалистов, их сопровождающих, способствует активизации резервов семьи, что, в свою очередь, благоприятно отражается на детях. Проводимая работа направлена на достижение общей цели – формирование профессиональной компетентности специалистов, работающих с детьми, оказавшимися в кризисной жизненной ситуации.

Список использованных источников

1. *Ботяновская, И. В.* К вопросу о повышении квалификации приемных родителей в Минской области / *И. В. Ботяновская, Н. И. Кашкан* // Взаимодействие национальных образовательных систем стран СНГ как фактор повышения качества образования : сб. материалов III съезда учителей и работников образования государств-участников СНГ. – Минск : Национальный институт образования, 2014. – С. 56–58.

2. *Кашкан, Н. И.* К вопросу о практике подготовки и сопровождения приемных родителей : опыт Минской области / *Н. И. Кашкан* // Организация работы с детьми, нуждающимися в государственной защите: модели, содержание, методики : материалы межрегиональной науч.-практ. конф., Гродно, 12 мая 2010 г. : в 2 ч. / ред. С. В. Белохвостова [и др.] – Гродно : Гродн. обл. ИРО, 2010. – С. 71–76.

3. *Кашкан, Н. И.* Система повышения квалификации приемных родителей / *Н. И. Кашкан* // Образование Минщины. – 2010. – № 6.

4. Подготовительный курс обучения кандидатов в приемные родители : пособие для участников / *Н. И. Кашкан* [и др.] ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2012. – 195 с.

5. Подготовительный курс обучения кандидатов в приемные родители : пособие для преподавателя / *Н. И. Кашкан* [и др.] ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2012. – 198 с.

6. Частная опека и охрана прав детей в Республике Беларусь (по состоянию на 1 января 2015 года) : статистический сборник. – Минск : Главный информационный аналитический центр. – С. 4–15.

Подготовка учителя к деятельностному проектированию процесса обучения математике

Боженкова Л. И.,

профессор кафедры элементарной математики

и методики обучения математике

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

доктор педагогических наук

Под педагогическим проектированием, которое является одной из важных компетенций учителя, понимают предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности педагога и учащихся. Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности субъектов образовательного процесса и прогнозировать ее результаты. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования, основой которого является системно-деятельностный подход, из различных видов проектирования целесообразно выбрать соответствующее этому подходу теоретико-деятельностное (или деятельностное) проектирование [3]. Его специфика заключается в том, что субъекту необходимо предоставить возможность выбора направления своей учебно-познавательной деятельности (УПД) на основе соотнесения смыслов: «хочу» – «могу» – «есть» – «надо». Задача учителя заключается в предоставлении обучающемуся возможности зафиксировать результаты его самоопределения, направленные на освоение учебной темы, на языке понятных ему целей и спланировать собственный индивидуальный образовательный маршрут. В этом случае у субъекта формируются личностные и регулятивные действия, так как он осуществляет не только смыслообразование, но и волевое действие, осознавая ценность цели действия, действуя не по принципу «я хочу», а по принципу «надо», «я должен». Для такого проектирования необходимо выполнение следующих основных требований:

1) цели обучения формулируются на различных уровнях конкретизации: на уровне учебной темы и на уровне учебного занятия через понятные ученику планируемые результаты, которые должны быть им достигнуты.

2) УПД рассматривается как совместная диалогическая деятельность обучающего и обучающегося, переходящая в самостоятельную УПД обучающегося: от сорегуляции к саморегуляции.

3) Организуется деятельность ученического целеполагания и планирования собственной УПД в процессе освоения темы. Для этого цели – планируемые результаты изучения темы – должны быть открыты и доступны обучающимся.

4) Деятельность обучающего направлена на создание адекватных средств, способствующих достижению ими планируемых результатов изучения темы. Деятельность учащихся направлена на создание ими образовательных продуктов, необходимых для достижения планируемых результатов освоения темы на собственном уровне усвоения.

5) Определяются критерии оценки результатов УПД обучающихся, выполняется оценка и коррекция результатов этой деятельности [1; 2].

Процесс проектирования учебной темы, удовлетворяющий указанным требованиям, предполагает наличие у учителя определенных проектировочных умений, направ-

ленных на использование и разработку специальных средств обучения. Важнейшее умение – конструирование планируемых результатов изучения учебной темы, которые являются системообразующей категорией в деятельностном проектировании. Изучение темы курса – значимый этап в обучении, завершающийся контрольной работой. Именно по результатам выполнения контрольных работ делается вывод о качестве усвоения предмета обучающимися. В планируемых результатах обучения должны быть выделены требования и задания базового (обязательные результаты) и повышенного уровней усвоения учебной информации. Содержание базового уровня должно быть достаточно полным (включать различные типы и формы заданий), и вместе с тем – реалистичным. На основе планируемых результатов обучения учитель вместе с учащимися составляет требования к текущему усвоению материала на уроках [1; 2]. И наконец, планируемые результаты обучения должны быть обязательно известны и доступны обучающимся с самого начала изучения темы.

Учителю необходимы средства для проектирования процесса обучения на уровне учебной темы школьного курса математики. Во-первых, это таблицы планируемых результатов изучения основных содержательно-методических линий курсов алгебры и геометрии в когнитивной и эмоционально-ценностной областях [2]. Они включают обоснованно сформулированные цели-ориентиры обучения математике, отражающие требования ФГОС – формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД) на всех этапах УПД: мотивационно-ориентационном (Ц I – целеполагание, Ц VI – формирование регулятивных УУД); на операционно-познавательном (Ц II – открытие учебной информации, Ц III – применение знаний, Ц IV – контроль знаний, Ц V и Ц VI – формирование коммуникативных и регулятивных УУД соответственно); рефлексивно-оценочном (Ц IV, Ц V, Ц VI). Для реализации первой цели необходима специальная таблица «Индивидуальный план изучения темы», которую заполняет на первом уроке каждый ученик.

Во-вторых, цели-ориентиры, согласно требованиям ФГОС, конкретизируются в учебных задачах, направленных на формирование умений для достижения планируемых результатов на двух уровнях. Эти задачи сформулированы через глаголы, выражающие действия ученика, что делает их понятными обучающемуся. Эта группа целей явно направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов.

В-третьих, большинство учебных задач, соответствующих целям в когнитивной области, явно или неявно представляют собой типовые задания, которые выполняются учениками в рамках требований системно-деятельностного подхода с использованием познавательных УУД, с одной стороны, и в процессе выполнения которых, с другой стороны, эти УУД формируются. Перечислим эти типовые задания: 1) составить схему определения понятия; 2) составить набор объектов для подведения под понятие; 3) создать схему взаимосвязи понятий; 4) составить схему поиска доказательства теоремы, решения задачи; 5) составить информационную схему данного текста; 6) составить предписание для решения задач; 7) составить математическую задачу. В результате выполнения типовых заданий учащиеся создают образовательные продукты – учебные модели. Эти учебные модели, в число которых входят важнейшие приемы саморегуляции для выполнения конкретной математической деятельности, после «открытия» их учащимися являются средствами обучения теме.

При проектировании процесса обучения теме необходимо учесть тот факт, что использование элементов истории математики (ЭИМ) вносит значимый вклад в достижение целей в эмоционально-ценностной области, поэтому они должны быть включены в процесс освоения темы, что отражено в Стандарте. Подготовленные учениками доклады, сообщения, учебные проекты представляются всему классу на исторических конференциях, проводимых в рамках недели (декады) математики. Осуществление та-

кой деятельности способствует формированию у учащихся общеучебных познавательных УУД, связанных с переработкой информации, и коммуникативных УУД: развитие речи устной (обсуждение, дискуссия, выступления, презентации) и письменной (чтение и получение информации; написание текстов, связанных с учебным содержанием математики). Ученик регулирует собственную деятельность в этом процессе, используя коммуникативные компетенции.

Организация такой деятельности предполагает наличие у преподавателя основных умений: 1) подбирать, читать, анализировать и систематизировать научно-популярную литературу и другие источники получения информации, связанной с историей математики; 2) оценивать ее с позиций рассмотрения возможностей использования при изучении конкретного математического содержания; 3) методически перерабатывать полученную информацию с целью обеспечения деятельности учащихся на различных уровнях; 4) планировать работу по изучению ЭИМ с учетом взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности учащихся в школе и дома; 5) организовывать деятельность, направленную на формирование у учащихся познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД в этом процессе; 6) планировать использование на уроках математики изученных учениками исторических сведений.

Для формирования коммуникативных УУД важно сотрудничество субъектов процесса обучения, поэтому необходимо создать условия для осуществления такой деятельности, в которой ученик приобретает опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего коммуникативного поведения. Совместная УПД включает в любой последовательности следующие составляющие: 1) индивидуальная работа ученика с учителем; 2) работа ученика с учебной информацией; 3) работа в группе сверстников; 4) взаимное обучение.

Обучение математике, направленное на достижение целей в эмоционально-ценностной области, предусматривает использование таких методов и форм обучения, которые обеспечивают активную интеллектуальную деятельность учащихся. Ведущими должны быть методы обучения, основанные на проблемном обучении, способствующие формированию познавательного УУД – постановка и решение проблем. В условиях деятельностного проектирования целесообразно планировать использование обновленных форм учебных занятий: лекции (инструктивные, включающие диалог; теоретического конструирования, обобщающие) [3]; семинары и практикумы, на которых ученики в процессе переработки учебной информации создают собственные образовательные продукты, выбирая предпочитаемую форму сотрудничества.

Итак, теоретико-деятельностное проектирование предполагает проектирование всех компонентов методической системы обучения математике, но начинается с подготовки к конструированию планируемых результатов изучения темы.

Список использованных источников

1. *Боженкова, Л. И.* Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии / Л. И. Боженкова. – М. : БИНОМ «Лаборатория знаний», 2013. – 205 с.
2. *Боженкова, Л. И.* Методическая система обучения геометрии, ориентированная на интеллектуальное воспитание учащихся общеобразовательной школы : дисс. докт. пед. наук / Л. И. Боженкова. – М., 2007. – 395 с.
3. *Боженкова, Л. И.* Формирование УУД в обучении математике: типовые задания : учеб.-метод. пособие / Л. И. Боженкова. – М. : ЭЙДОС, 2015. – 140 с.
4. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
5. *Шендрик, И. Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 156 с.

Использование модульных технологий в системе повышения квалификации учителей

Бурлакова И. И.,

доцент кафедры филологии

ГБОУ ВПО «Академия социального управления»,

кандидат педагогических наук, доцент

В рамках Болонского соглашения требуется коренная перестройка содержания и форм подготовки специалистов качественно нового уровня, способных решать профессиональные проблемы и уметь реализовывать стратегические задачи образования «через всю жизнь». Социально-экономическая ситуация в России развивается по пути, пройденному развитыми странами мира. В связи с этим основные тенденции развития российского рынка труда во многом близки к тем, которые характерны для Западной Европы: резкое сокращение спроса на низкоквалифицированных специалистов; возможность применения профессиональных навыков в смежных областях, что разрушает границы между профессиями; приоритет специалистов, имеющих навыки обращения с современной оргтехникой и компьютерами; стремление специалистов к открытию собственного бизнеса (школ, детских садов, лингвистических центров и т. д.); потребность в руководителях, способных организовать коллективный труд, планировать человеческие ресурсы с наибольшей эффективностью. Отмеченные тенденции и направления диктуют изменения в требованиях к содержанию и формам профессиональной подготовки и переподготовки специалистов.

Повышение квалификации в системе дополнительного профессионально-педагогического образования строится в соответствии с характером профессиональной деятельности и спецификой труда педагога через непрерывное совершенствование педагогических технологий, повышение роли связи теоретических знаний с практическими навыками, новые средства и формы обучения и аттестации педагогических работников.

Отсюда следует первое положение, состоящее в комплексном подходе к организации методической работы в учреждениях дополнительного профессионального образования. Сущность этого положения состоит в том, что методическая работа должна представлять собой своеобразную педагогическую систему, касающуюся определения, разработки, обеспечения и управления всеми компонентами учебного процесса: целями, содержанием, методами обучения, деятельностью преподавателей и слушателей. Комплексность заключается в соотношении методической работы с социальным заказом, с развивающимися технологиями и социально-экономическими условиями.

Вторым положением системы методической работы в учреждениях дополнительного профессионального образования является достижение целостности методической работы всех ведущих компонентов учебного процесса, которые должны быть перестроены на основе программно-целевого подхода: целевая направленность на достижение требуемого обществом качества профессионального образования педагогических кадров; определение оптимального содержания повышения качества специалистов; разработка и выбор наиболее эффективных методов обучения; создание научной базы обучения; повышение педагогического мастерства преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования.

Выполнить вышеназванные преобразования возможно только посредством повышения качества следующих составляющих методической работы в учреждениях дополнительного профессионального образования: организация учебного процесса, ана-

лиз недостатков существующей системы обучения, корректировка учебных программ, совершенствование организационных форм, методов и средств обучения, создание необходимого методического обеспечения учебных курсов, изучение и внедрение в практику учебной работы передового педагогического опыта и результатов психолого-педагогических исследований, постоянный контроль за объемом включаемых в содержание обучения достижений науки.

К. Г. Марквардт справедливо указывает, что процесс становления личности специалиста нельзя сравнивать с ходом сооружения неживой системы. Этот сложный процесс больше сходен с ростом многолетнего растения, у которого одновременно растут корневая система, ствол, ветки и листья. Причем одно без другого здесь просто не может развиваться. Так же в ходе профессионального обучения формируется специалист, его психика и сознание. «Действительные (а не формальные) знания – это не кирпичи, из которых можно сложить специалиста. Подлинные знания – это связи (понимание взаимодействия) между всеми необходимыми явлениями в данной специальности. Они не изготавливаются заранее, а затем накладываются друг на друга, а вплетаются, точнее, прорастают друг в друга (новое в старое), образуя единую «неразъемную» систему» [1, с. 22].

Образование педагогов в системе повышения квалификации связано с образованием лиц, обладающих определенным уровнем профессиональной культуры и сознания, и предполагает модернизацию и постоянное развитие системы, способной обеспечить совершенствование профессиональной компетенции учителя.

По мнению М. М. Поташника, «эффективность работы системы повышения квалификации учителей зависит от следующих компонентов: анализа потребностей общества, школы, учителя; целей функционирования, определяемых социальным заказом и современными требованиями к образованию; принципов отбора содержания учебного материала; организационных форм повышения квалификации; преподавательских кадров, которые ведут обучение учителей; условий, обеспечивающих функционирование системы. Результатом такого взаимодействия является более высокий уровень квалификации учителей» [2, с. 135].

Система повышения квалификации учителей на современном этапе характеризуется четкой, вариативной структурой, способствующей реализации индивидуальных стратегий развития личности педагога. Новые требования к профессиональной компетенции учителя-предметника позволяют выделить следующие ее составляющие: нормативно-правовую, психолого-педагогическую, коммуникативную, профильную (предметную), совершенствование которых в системе повышения квалификации осуществляется с позиций компетентного подхода [2, с. 136]. Обозначенные требования привели к изменению структуры и содержания образовательного процесса, основными принципами которого выступают преемственность, интерактивность, рефлексивность, самообразование.

Выбор методов обучения в системе повышения квалификации происходит на основе анализа потребностей, целеполагания, выбора технологии совершенствования профессиональной компетенции учителей-предметников, а также системы и критериев оценивания. Спецификой повышения квалификации современного учителя является совершенствование коммуникативной компетенции в рамках диалога культур. Разработка рабочей программы, учебного модуля и его разделов, отбор содержания, интеграция в процесс совершенствования профессиональной компетенции учителя, разработка комплекса коммуникативных заданий с учетом потребностей и уровней сформированности коммуникативной компетенции учителей являются основными компонентами обучения в системе повышения квалификации. Интеграция модульной программы в систему повышения квалификации отвечает требованиям обновления содержания по-

вышения квалификации учителей, т. к. разработка модульной программы связана с определением реальных потребностей и возможностей слушателей; выделением инвариантных (интегративных) и вариативных (дифференциальных) блоков и частей модуля обучения; выявлением уровня профессиональной компетенции учителей. По мнению М. М. Поташника «интерес к модульному обучению обусловлен стремлением к созданию оптимальных условий обучения для слушателей, возможности самостоятельного определения своего потенциала в овладении содержанием и активного участия в его моделировании и своевременной корректировке для достижения более высокого уровня обученности, и следовательно, профессиональной компетенции» [2, с. 247].

Модуль совершенствования профессиональной компетенции учителей-предметников имеет следующую структуру. Инвариантная часть модуля, как правило, включает два блока: педагогический и нормативно-правовой, главной задачей которых является совершенствование психолого-педагогического образования, дальнейшее профессиональное становление педагога и предоставление каждому специалисту возможности более глубокого изучения и понимания нормативно-правовых документов, обеспечивающих модернизацию образования на современном этапе развития российского общества.

Вариативная часть модуля включает несколько блоков: дидактический, коммуникативный, профильный. Цель блоков заключается в раскрытии перед учителями новых направлений в методике обучения предмету; в развитии их дидактической компетенции; в совершенствовании коммуникативной компетенции; в формировании умений разрабатывать рабочие программы по предмету и внеурочной деятельности.

Учебно-методические блоки могут варьироваться в зависимости от контингента слушателей, уровня их профессиональной подготовки, методических задач и других факторов, обеспечивая развитие личности педагога и его профессиональной индивидуальности. К учебно-методическим заданиям дидактического блока относятся задания на поурочное планирование, определение цели урока и его содержания, отбор средств обучения, структурирование «Портфеля учителя», систематизацию учебно-методического материала, разработку тестов, критериев самооценки, использование мультимедийных средств и интернета, проблемно-поисковую деятельность учителя в целях дальнейшего самообразования, составление технологической карты урока и т. д.

Особенностью заданий коммуникативного блока является их интерактивная направленность, выражающаяся в преимущественно парной и групповой работе слушателей. Это задания на логическую организацию высказывания по темам, соотнесение интенций и речевых формул; задания с информационными пробелами, «открытым финалом»; задания на завершение предложений, импровизацию (воображаемые ситуации, ролевые игры, игры с проблемными заданиями и т. д.).

К учебно-методическим заданиям профильного блока относятся: задания на разработку элементов профильной программы по предмету, на разработку программы элективного курса; на отбор содержания профильных курсов по предмету, на отбор критериев оценки профильной программы; на проведение экспертизы профильной программы с целью выявления недостатков и т. д.

Сущность рассмотренных положений и задач методической работы в учреждениях дополнительного профессионального образования можно представить в обобщенном виде. В области совершенствования содержания образования – его оптимизация и концентрация вокруг узловых проблем научных дисциплин. В области совершенствования учебного процесса – активизация познавательной деятельности слушателей, междисциплинарная интеграция в обучении, усиление контроля над ходом и результатами обучения, внедрение передовых технологий обучения. На наш взгляд, модульная структура обучения учителя-предметника в системе повышения квалификации наибо-

лее способствует оптимизации процесса формирования профессиональной компетенции. Благодаря модульной структуре и содержанию образовательной программы, можно учитывать специфику учебных программ образовательных учреждений традиционного и инновационного типов, а также интерактивные формы обучения, которые разрабатываются в рамках методической работы преподавателей системы дополнительного профессионального образования.

Список использованных источников

1. Белов, И. В. С позиций будущей специальности / И. В. Белов, К. Г. Маквард // Вестник высшей школы. – 1995. – № 7. – С. 21–24.
2. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России. – 2011. – 448 с.

Дифференциация программного содержания курсов повышения квалификации руководителей учреждений образования и специалистов, организующих работу с детьми, имеющими нарушения зрения, в условиях интегрированного обучения и воспитания

Веретенников И. В.,

*старший преподаватель кафедры дефектологии
ГУО «Академия последипломного образования»*

Одной из важнейших задач, стоящих перед системой специального образования на современном этапе развития, является организация обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания. Решение этой задачи требует особого внимания и специально организованной методической помощи специалистам, работающим с детьми, имеющими нарушения зрения.

Система специального образования Республики Беларусь предусматривает организацию обучения и воспитания детей с нарушениями зрения как в специальных учреждениях, так и в классах интегрированного обучения и воспитания. И если в плане организации помощи таким детям в специальных учреждениях работа организована на очень высоком уровне (кадровое, методическое и материально-техническое обеспечение), то при организации работы в условиях классов интегрированного обучения и воспитания возникают определенные проблемы.

Первая проблема: с незрячими детьми работает не только учитель-дефектолог, но и учитель класса интегрированного обучения и воспитания, не имеющий даже минимальной достоверной научной (а не житейской) осведомленности о таких детях. При этом очень часто и учителя-дефектологи классов интегрированного обучения и воспитания имеют специальную подготовку не по профилю тифлопедагогики (логопеды, олигофренопедагоги, сурдопедагоги), и как следствие, не имеют достаточных представлений и необходимых навыков по работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения. Такой учитель-дефектолог не всегда может оказать действенную помощь учителю класса интегрированного обучения и воспитания.

Важную роль при обучении незрячего ребенка имеет материально-техническое обеспечение образовательного процесса: приспособления для пропедевтики и обучения чтению и письму по Брайлю, учебники, напечатанные шрифтом Брайля, трости, специальное оборудование для рисования, графических работ, пространственной ориентировки, специфическое оборудование по социально-бытовой ориентировке, рельефные пособия и т. д. Использование такого оборудования при работе с незрячим и слабови-

дящим ребенком предусматривает определенный уровень знаний, умений, навыков не только у учителя-дефектолога, но и учителя интегрированного класса. Это вторая проблема.

Родители ребенка с нарушениями зрения чаще всего не имеют представлений об особенностях своего ребенка и специфике его воспитания и обучения в условиях семьи, особенно в плане закрепления и отработки знаний, умений и навыков, полученных на уроках и коррекционных занятиях (в условиях специальной школы-интерната этим занимается воспитатель). Взаимодействие «учитель – родители» может решить эту проблему, но только в том случае, когда педагог сам владеет определенным объемом информации.

Одним из важных условий социализации незрячего ребенка является готовность детей основного класса к его «принятию», причем в данной ситуации речь идет не только о психологической готовности (дружба, товарищество), но и о создании действительно безбарьерной среды (в большей или меньшей степени комфортной) для ребенка с нарушениями зрения. Компетентность учителя в данном вопросе является одним из ключевых компонентов взаимодействия «учитель – класс – незрячий ребенок».

В тифлопсихологии и тифлопедагогике выделяют три характерные особенности развития ребенка с нарушениями зрения. Первая – отставание развития незрячего по сравнению с развитием зрячего, из-за меньшей активности незрячего при познании окружающего мира. Вторая – несовпадение периодов развития незрячих и зрячих детей из-за отсутствия способов познания предметного мира, не свойственных зрячим. Третья – диспропорциональность: речь, мышление развиваются быстрее, хотя и своеобразно; движения, овладение пространством – более медленно, из-за отсутствия приемов и способов компенсации [1, с. 44]. Следует отметить, что трудности незрячего провоцируются выше перечисленными особенностями, которые можно рассматривать в качестве базовых причин отставания ребенка в развитии. Следовательно, максимальные усилия специалист, работающий с такими детьми, должен сконцентрировать на устранение этих особенностей.

Таким образом, все сказанное выше предусматривает определенный объем специальных профессиональных компетенций, которыми должен овладеть учитель класса интегрированного обучения и воспитания для правильной организации реализации образовательного процесса с незрячими и слабовидящими детьми.

В рамках научно-исследовательской работы кафедры дефектологии ГУО «Академия последиplomного образования» г. Минска разработана система специальных профессиональных компетенций педагогических кадров по работе с детьми с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения и воспитания, представленная тремя блоками: академические; профессиональные; социально-личностные [2, с. 310].

На основании предложенной системы специальных профессиональных компетенций разрабатываются учебные программы повышения квалификации руководителей учреждений основного образования и специалистов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания. При этом учитывается дифференциация в системе специальных профессиональных компетенций, ориентированная на характер участия руководителя либо специалиста в осуществлении образовательного процесса (организация либо реализация).

Так, в программе повышения квалификации для заместителей директора учреждений общего среднего образования, курирующих вопросы интегрированного обучения и воспитания, основной упор делается на формирование следующих компетенций:

1) академических:

– умение анализировать учебные планы, учебные программы, выделять требования к результатам обучения детей с нарушениями зрения;

– умение организовывать взаимодействие специалистов, участвующих в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями зрения;

– умение взаимодействовать с родителями обучающихся;

2) профессиональных:

– знание типичных особенностей психического и физического развития детей с нарушениями зрения (учет индивидуальных особенностей ребенка в зависимости от зрительного и сопутствующих нарушений);

– знание особенностей организации учебного процесса незрячего и слабовидящего ребенка (подбор и приобретение специального и специфического оборудования, литературы, методических пособий, создание условий комфортного пребывания ребенка в классе: освещенность, подбор мебели по цвету и размеру и т. д.).

Данные компетенции обеспечивают правильную организацию образовательного процесса с детьми с нарушениями зрения в системе интегрированного обучения и воспитания.

Программа повышения квалификации, разработанная для учителей классов интегрированного обучения и воспитания, предусматривает более широкий объем специальных профессиональных компетенций, важных для реализации образовательного процесса с детьми с нарушениями зрения. Программа предусматривает формирование у учителей не только знаний об особенностях развития такого ребенка, но и специальных умений и практических навыков (владение чтением и письмом по системе Брайля, моделирование безопасных и эргономичных маршрутов движения в классе, школе, адаптивное учебное материало, владение специальными методиками обучения и др.). Особое внимание уделяется также умениям учителя организовывать работу с семьей ребенка, имеющего нарушения зрения, повышать уровень компетентности родителей в вопросах развития, обучения и воспитания их детей.

Дифференцированный подход к содержанию учебных программ повышения квалификации руководителей учреждений основного образования и специалистов (учителей, учителей-дефектологов) способствует формированию у них необходимых специальных профессиональных компетенций с учетом характера включенности в образовательный процесс с детьми с нарушениями зрения (организация либо реализация данного процесса). В свою очередь, наличие необходимых профессиональных компетенций у руководителей учреждений образования и педагогов – важнейшее условие повышения качества образования детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. *Веретенников, И. В.* Особенности организации образовательного процесса в классах интегрированного обучения и воспитания с детьми, имеющими нарушения зрения / И. В. Веретенников // *Адукацыя і выхаванне*. – № 12. – С. 43–49.

2. *Гладкая, В. В.* Система специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с особенностями психофизического развития как необходимая составляющая профессиональных компетенций современного педагога / В. В. Гладкая // *Поддержка одаренности – развитие креативности : материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г. : в 2 т. / Витебский гос. ун-т; редкол. : И. М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М. Н. Певзнер*. – Витебск : ВГУ, 2014. – Т. 1. – С. 308–314.

Ценность здоровья педагога в контексте нравственного императива

Вержибок Г. В.,

доцент кафедры психологии

УО «Минский государственный лингвистический университет»,

кандидат психологических наук, доцент

В современном обществе многократно возросшая скорость и многослойность социокультурных изменений, сложности прогноза любых действий искажают процессы социальной реальности (Z. Bauman, A. Giddens, T. Lucman и др.). Нарастающий процесс модернизации порождает различные риски, «внося неопределенность в каждую ячейку общества» (U. Beck), когда воспроизводство жизненных средств (условий жизни), физических и духовных сил человека приобретает не социально направленный, а, преимущественно, случайный, вероятностный характер (Ю. А. Зубок). Отмечается снижение качества жизни и здоровья населения, мировоззренческой основы и духовного знания, условиях обитания, что провоцирует «интеллектуальную черную дыру» (В. П. Казначеев) и «Глобальную Экологическую Катастрофу» (А. И. Субетто). Пределы социально приемлемого и допустимого практически исчезают (М. С. Яницкий), сужаются границы нормативности и отклонения (А. И. Ковалева), создаются риски социального исключения (В. И. Чупров, С. В. Шимко и др.).

Двойственность современной ситуации состоит в утверждении устойчивости культурных традиций и, при этом, последовательном отходе от традиционных ценностных систем, это процесс «всепроницающей рационализации всех сфер общества» (M. Weber). Как следствие, отмечается утрата этических и нравственных ориентиров, рассогласованность потребностей и способов их удовлетворения, внутренний дискомфорт и пессимизм, снижение здоровья как многофункциональной составляющей и фактора развития личности. Рискогенность социального пространства в виде изменения ценностного мира угрожает не только сфере духовного производства, но и всей системе социальных отношений и взаимодействий.

Современное состояние и тенденции в профессиональном образовании, между тем, также характеризуются противоречивыми явлениями. С одной стороны, повышаются требования к профессионализму и компетентности как необходимости постоянного личностного и профессионального развития, с другой – происходит усиление разнородности и разнонаправленности жизненных ценностей, отмечается депрофессионализация и невостребованность на рынке труда определенных групп (Л. В. Карпушина). Разнообразие условий развития и профессионального становления, неразрешенные проблемы предопределяют трудности взаимодействия в профессиональном сообществе, влияют на характер осознания ценностей и приоритетов, воспроизводство социального опыта и динамику усвоения профессиональной идентичности, способности личности противостоять деструктивным тенденциям современного трансформирующегося общества. Преодолеть сложности «ценностного полиморфизма» позволит выявление приоритетов и некое упорядочивание ценностных структур (М. С. Розов).

В последние годы в нашей стране и за рубежом раскрываются различные подходы к феномену «здоровье», указывается значимость социокультурного контекста, условия и способы мотивации человека к сохранению и укреплению здоровья, средства предупреждения развития заболеваний, методы воздействия и саморегуляции (В. А. Ананьев, О. С. Васильева, И. П. Гурвич, Г. С. Никифоров, Н. К. Смирнов, Ф. Р. Филатов и др.). В новых экономических условиях реформирования жизни и упрочения системы ры-

ночных отношений здоровье становится базовым свойством человека, его субъективной ценностью.

Разработана модель здоровой личности, где выделены структурные и динамические характеристики, структура валеоустановки, показаны социальные представления и устойчивые социокультурные эталоны здоровья, описания здоровой личности и ресурсы оздоровления (О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов, 2001). Исследуются духовные и нравственные измерения человека как детерминанты профессионального и личностного развития (А. А. Деркач, Е. Ф. Зеер, Е. Р. Калитеевская, Л. М. Митина, Ю. М. Орлов и др.). Указаны принципы и направления работы руководителя организации по сохранению и укреплению здоровья персонала (Г. С. Никифоров), улучшению психологического, психического, соматического здоровья, развития ориентаций на здоровый образ жизни (М. Ю. Горохова, Л. В. Куликов, А. М. Лощаков, С. А. Маничев и др.). Представлена модель развития культуры здоровья педагога как часть педагогической культуры, где выделены содержание (компоненты, функции, критерии оценки), способы, методы и условия развития, установлено содержание и уровни здоровьесозидающей деятельности (Н. Н. Малярчук, 2009).

Выделены показатели кризисов и барьеров, деформаций и рисков, реакций в экстремальных ситуациях представителей социально-экономических профессий (О. С. Васильева, Н. Е. Водопьянова, Н. В. Гришина, Д. Н. Завалишина, Т. В. Корнилова, О. В. Кузьменкова, В. Е. Орел, А. А. Рукавишников и др.), значимых ресурсов и потенциала, обозначена психогигиена личности (В. А. Ананьев, Л. В. Куликов, И. В. Ткаченко и др.). В качестве дополнительного инструмента управления рекомендуется контролирование равноправия, которое задает повышение доли женщин на руководящих должностях как нормативный результат наряду с другими целями или договоренностями в управлении персоналом (G. Krell, 1997). Рассматривая проблему «упущенного» здоровья через концепцию общества риска, следует обратить внимание на инновационное поведение, когда возможность поливариантного выбора диктует поиски новых жизненных стратегий и стилей жизни.

Здоровье как экономический фактор предусматривает сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда, а также смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие в системе конкуренции и выживания [1, с. 77]. Анализ условий и факторов, закономерностей и механизмов понимания и осознания педагогом ценности здоровья приводит к трансформации структуры жизненных ценностей и приоритетов, способствует конструктивному изменению профессионального мира. Изучение данной проблематики в условиях феминизации образовательной среды, разработка психодиагностического инструментария изучения ценностной сферы и личностных рисков, здоровьесберегающих технологий расширит диапазон практического репертуара специалистов-практиков, позволит снизить проявления личностных рисков и профессиональных деформаций.

Отсюда можно вывести императив космопланетарного, глобально-цивилизационного воспитания человека как отражение человеческой революции в образовательных системах (Н. И. Некрасов, 2009). Данный императив соединяется с основополагающими моисеевскими идеями Универсума и Коллективного разума, проблема строительства которой является общепланетарной. Идеи новых принципов нравственности связаны и с системой «УЧИТЕЛЬ», который в наступающем веке делается центральной фигурой гражданского общества [2]. Духовно-нравственная система ноосферного человека – «человека разумного», живущего в гармонии с природой и окружающей средой, с собой и другими, несет созидательно-креативное его возвышение над своим потреблением, которое в будущем должно привести к автотрофности

человечества. Нравственно-ноосферный императив определяет необходимость формирования у человека новой «неклассической нравственности», в системе ценностей и приоритетов которой осуществляется глубинный синтез нравственности, духовности и интеллекта (А. И. Субетто, 2010).

Однако формирование в сознании людей мировоззренческих универсалий в контексте позитивности отношений, единства Человека и Природы, хотя и есть безусловная необходимость, но это продолжительный процесс, включающий в ходе преобразования экологической ниши постоянство внутренней работы самого человека (Н. Н. Моисеев, 1997). Отказ от антропоцентризма, разработка и последующее функционирование стратегии общества переходного периода – перехода к эпохе ноосферы – означает качественное изменение самого характера процесса развития, которое есть вектор будущего [3]. Разработка коэволюционной парадигмы ноосферогенеза и «моральная перестройка самого духа и смысла человеческой культуры» (Н. Н. Моисеев), умение управления собой и состоянием природной среды обеспечат возможность перехода биосферы и общества к состоянию равновесия Человека и Природы [2], динамизм и стабилизацию преобразований, единство и гармонию социоприродной системы и самого человека.

Список использованных источников

1. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
2. Труды Н. Н. Моисеева по вопросам современного образования. – М. : Академия МНЭПУ, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Степанов, С. А. Научное наследие В. И. Вернадского и Н. Н. Моисеева для понимания современной картины мира / С. А. Степанов // Вестник экологического образования в России. – 2012. – № 4. – С. 2–4.

Красноречие – методика андрагога

Винник И. Р.,

*учитель русского языка и литературы квалификационной категории
учитель-методист*

ГУО «Сновская средняя школа» Несвижского района

Теория и практика обучения взрослых, согласно мнению «отца андрагогики» М. Ш. Ноулза, зиждется на шести столпах: потребность знать и готовность учиться, мотивация и ориентация на учение, ответственность и опыт [2]. Однако именно личный и педагогический опыт участников образовательного процесса не сразу и не всегда позволяет признать авторитет обучающего. Этому мешают различия в возрасте и стаже и даже тип учебного заведения, в котором работает педагог-андрагог. Какой выход? Отказ от позиции «над», от манипулирования и принятие роли актуализатора, позиции «совместно с». Это психологический аспект методики. Рассмотрим лингвистический.

В. И. Аннушкин, доктор филологических наук, профессор Института русского языка имени А. С. Пушкина, считает, что «методика – педагогическое красноречие» [1, с. 5]. В его утверждении методика является темой (исходно данной составляющей), а педагогическое красноречие – ремой (утверждаемой автором составляющей). Как правило, именно рема является компонентом, требующим доказательств, своеобразной языковой теоремой. Какие аргументы приводит сам автор? Он считает, что методика «показывает, как надо учить с помощью нашего главного инструмента – речи» [1, с. 5].

Исходя из того, что методика – совокупность методов, постулат известного профессора риторики следует понимать так: какие бы методы ни использовал обучающий, назвать его владеющим определенной методикой или имеющим собственную можно лишь в том случае, когда он в полной мере овладел красноречием. В чем же состоит это «искусство совершенной речи» с точки зрения риторики и педагогики? В. И. Аннушкин видит его в триединстве: состав мыслей и идей, композиция речи, слововыражение (стиль) [1, с. 5–6]. Представляется интересным рассмотреть их с точки зрения андрагогики и, поменяв тему и рему местами, доказать обратное: андрагогическое красноречие (позволим себе такой термин по аналогии) может стать авторской методикой.

Андрогогика – «искусство и наука помощи взрослым учиться» – во многом принципиально отлична от педагогики [2]. Однако очевидно, что *ars bene dicendi* (искусство говорить хорошо) понимается как необходимый инструмент обеих наук, тем более что «*ars* в переводе – это одновременно и наука, и искусство» [1, с. 5]. Рассмотрим точки их соприкосновения на примере речевого портрета андрагога, ведущего мастер-класс.

Итак, компонент первый – состав мыслей и идей. Андрогог должен четко определиться, с чем и в каком объеме он собирается познакомить аудиторию. Нет смысла говорить о приемах и стратегиях технологии развития критического мышления через чтение и письмо, не осветив ее задачи и трехфазную структуру занятия. Иначе урок, составленный обучаемыми после такого мастер-класса, будет представлять собой набор случайных приемов и не позволит достичь поставленной цели. Часто интересен не столько сам прием, сколько его интерпретация, применение в нестандартной ситуации. К примеру, рекомендуется использовать методику чтения с остановками только при изучении прозаических текстов на стадии осмысления, а можно предложить участникам мастер-класса использовать ее при изучении поэзии на стадии вызова.

Необходимо четко владеть терминологией. В уже упомянутой нами технологии авторы не выделяют методов, а только приемы и стратегии. Возможно, это не так принципиально, однако неточности могут замедлить дальнейшее самообразование обучаемых. Для андрагога важно максимальное владение теоретическими основами проблемы, чтобы, скажем, не выдать за свой (непреднамеренно) прием, который уже был представлен другими авторами. Полностью быть застрахованным от этого нельзя, поэтому необходима открытость к диалогу со слушателями, готовность принять информацию, которой обучаемые могут владеть в большей мере, чем обучающий. Ведь андрагогика должна помочь взрослым осознать ценность уже имеющегося у них опыта.

Компонент второй – композиция речи – «умение расположить, спланировать время, отведенное для педагогического общения» [1, с. 6]. Остановимся на нем более подробно, ведь часто для андрагогов именно эта составляющая становится «слабым звеном». Принять прокрустово ложе продолжительности мастер-класса – значит проявить уважение к обучаемым. Соблюдение композиционной стройности особенно необходимо, если это модельное занятие по обучению алгоритму определенной технологии, скажем, педагогической мастерской, которую сегодня довольно часто предпочитают и в качестве формы организации мастер-класса. Это действительно важно, ведь если из-за нерациональной организации участники мастерской не придут к новому знанию, не почувствуют «разрыв», то к занятию можно будет отнести только эпитет «странное» и ощутить недоумение.

Иногда приходится слышать об использовании элементов технологии. Это возможно, но нецелесообразно. Педмастерская сможет привести к открытию – инсайту – только в случае соблюдения всех технологических этапов: индукции, самоконструкции, социоконструкции, социализации, рефлексии. Путь к новому знанию на традиционных занятиях постепенен и логичен, на мастерской же необходим своеобразный «разрыв» между прошлым и новым опытом через выявление противоречий. Потому в ней так

важны технологичность, соблюдение алгоритма; потому не стоит вводить в ее структуру, как неоднократно практикуется, скажем, составление синквейна, ведь это прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо. К тому же он часто используется формально и потому теряет свою эффективность. Цель этого жанра не в том, чтобы слова различных частей речи вписать в нужные строки в нужном количестве, а в том, чтобы подобрать не формальные, а наиболее выразительные характеристики явления. Иначе синквейн превратится в неудачную загадку со множеством ответов, вроде такой: зимой и летом одним цветом. Лучше составлять его коллективно: в процессе мозгового штурма выбрать наиболее характерные качества, действия; придать фразе афористичность или прецедентность, подобрать такой синоним темы, который раскроет явление с новой, совершенно неожиданной стороны, станет своеобразной смысловой точкой, а лучше – многоточием.

Андррагогу необходимы гибкость и мобильность. Часто одна из микротем занятия вызывает настолько живой интерес у слушателей, что на раскрытие других остается мало времени. Стоит ли принципиально придерживаться первоначального плана? Если ситуация подсказывает, что для аудитории прояснение спорных вопросов крайне важно и ведущий мастер-класса компетентен в их освещении, стоит сократить содержание при сохранении общей композиции. В этом и проявится методическое искусство, и это совершенно не значит идти на поводу у обучаемых. Ведь основная цель андрагогики в том, чтобы помогать в разрешении образовательных ситуаций, вызывающих затруднение.

Компонент третий – слововыражение, или стиль. Стиль складывается из многих компонентов, но в основном из лексических, синтаксических и фонетических особенностей языковой личности. Именно они определяют ее речевой портрет.

Необходимо стремиться не только к «лексически богатой и разнообразной речи», но и к золотой середине между убедительностью и излишним пафосом, к стилевому единству. Очень важны эмоциональность, увлеченность темой, сила убеждения, готовность к преодолению скепсиса со стороны аудитории. Для этого нужна постоянная работа над собой, над своим словарем, речевой манерой, культурной грамотностью и общей культурой. Андрагог, как и педагог, должен избегать «повторов, перебивов, остатков, уметь точно поставить вопрос, корректно вступать в речь» [1, с. 6].

Целый комплекс вопросов решается с помощью голосоведения, как считает профессор В. И. Аннушкин. Он советует «держаться паузу» между речевыми тактами, «ценить каждое произносимое слово», «делать логические акценты», создавать «мелодический рисунок речи» в тесной связи со смыслом, помнить о значимости артикуляции, необходимости чередовать громкость речи – «приманивать голосом к слушанию», искать оптимальный темп, стремиться к богатству интонационных ходов, работать над постановкой дыхания [1, с. 7].

Вернемся к нашей гипотезе. Так действительно ли красноречие андрагога можно считать методикой? «В одно и то же время приходится изображать из себя и ученого, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и ученого и наоборот» [3]. Искусство речи у каждого складывается фактически из одних и тех же компонентов, но в определенной, индивидуальной пропорции. Именно оно и формирует облик педагога или андрагога, его методику как инструмент мастерства. Важно найти оптимальное сочетание мыслей и идей, композиции, слов для их выражения в конкретной образовательной ситуации. Это и станет стилем мастера, узнаваемым, неповторимым, который можно будет по праву назвать искусством совершенной речи, авторской методикой, и ее доказательством как ремы будет эффективно проведенный мастер-класс.

Список использованных источников

1. *Аннушкин, В. И.* Искусство правильно и хорошо говорить на уроках русского языка / В. И. Аннушкин // Занятия в Таджикистане. Лекция 1. – 2013. – 24 с.
2. *Кукуев, А. И.* Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели / А. И. Кукуев // Всероссийская база полнотекстовых научных публикаций [Электронный ресурс]. – 2011. Режим доступа : http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme. – Дата доступа : 06.06.2015.
3. Скучная история – Чехов Антон [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : royallib.com/read/chehov_anton/skuchnaya_istoriya. Дата доступа : 12. 07. 2015.

Организация освоения навыков проектирования художественно-эстетического развития дошкольников слушателями курсов повышения квалификации

*Виноградова А. Н.,
старший преподаватель кафедры
дошкольного и начального образования
ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»*

Современное состояние педагогической науки и практики в России характеризуется изменением приоритетов в области эстетического воспитания, которое базируется не на «знаниевой», а на «культуротворческой» образовательной парадигме, характеризующейся феноменами креативности, эмоционально-ценностного отношения к культуре, поиска личностных смыслов, формирования эстетического сознания (эстетических эмоций, интересов, основ вкуса, представлений о красоте в искусстве и жизни) и воспитания ценностных ориентаций личности.

Однако организация «вхождения ребенка в общечеловеческую культуру» в процессе художественной деятельности на всех ее уровнях – восприятии, исполнении, творчестве – возможна только в условиях переосмысливания структуры и организации всего образовательного процесса.

Современные целевые ориентиры в области эстетического воспитания требуют направленности образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) на выявление и раскрытие потенциала каждого ребенка, развитие его индивидуальности, обеспечение ресурсов для самореализации детей, овладение ими культурными инструментами, позволяющими ориентироваться и самоопределяться в культуре, пользоваться ею, воспроизводить и преобразовывать.

Воспитатель – ключевая фигура в детском саду, от его личностных и профессиональных качеств зависят эмоциональное благополучие каждого ребенка, результативность образовательного процесса и качество дошкольного образования в целом. Признание социальной, диалогической природы, творческого начала и уникальности личности педагога предполагает принципиально иные методы воздействия на слушателя в процессе повышения квалификации.

В Рязанском институте развития образования повышение квалификации воспитателей ориентировано не столько на приобретение слушателями курсов профессиональных знаний, сколько на овладение умениями преобразовывать эти знания в действия. Стратегическим направлением активизации обучения в процессе повышения квалификации является не само по себе увеличение объема передаваемой информации, а создание педагогических условий для включения слушателей в различные формы групповой работы, рефлексивно-оценочного анализа своей учебной деятельности.

Организация групповой работы в процессе проектного планирования образовательной деятельности по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста является одним из эффективных условий повышения качества образовательного процесса в рамках повышения квалификации и одним из способов формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в области обеспечения художественно-эстетического развития детей.

На первом этапе образовательной работы у слушателей накапливается субъективный художественно-эстетический опыт. На лекционных и практических занятиях слушатели знакомятся с современными подходами к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, рассматривают различные формы и приемы работы с ними.

На втором этапе происходит освоение процедур педагогического проектирования (постановка целей, задач, анализ условий, конструирование учебных материалов, анализ результатов) на примере художественно-эстетического направления развития личности дошкольников.

Для того чтобы грамотно выстроить проектную деятельность, слушателям курсов перед началом работы предлагается определить видовую принадлежность планируемого проекта, поскольку каждый вид проектов имеет определенную логику построения. Содержание предполагаемого проекта для педагогов можно представить в виде схемы (карточка 1), на основе которой они определяют цели, задачи, элементы содержания проекта.

Карточка 1

<p>Тема проекта: «Есенинская палитра». Вид проекта: познавательно-творческий. Срок реализации: долгосрочный (2 года). Возраст детей: 5–7 лет. Участники проекта: дети, родители, педагоги ДООУ.</p>
<p>Суть проекта: организация образовательных ситуаций по обогащению читательского опыта в самостоятельной деятельности детей. Педагогические средства: стихи С. А. Есенина о природе, коммуникативное взаимодействие, коллективное изобразительное творчество с использованием разнообразного художественного материала. Направленность проекта: художественно-эстетическое, познавательное развитие, совершенствование коммуникативных умений. Итог проекта: тематические выставки с последующим обсуждением и созданием различных игровых ситуаций.</p>

На третьем этапе объектами педагогического проектирования слушателей являются педагогические системы и процессы (например, образовательный проект с приоритетным направлением художественно-эстетического развития детей, комплексно-тематическое планирование на полихудожественной основе и др.).

Работа на данном этапе зависит от уровня подготовки педагогов и может варьироваться преподавателем и выстраиваться им в соответствии с образовательными потребностями слушателей: от анализа различных готовых проектов художественно-эстетической направленности, вариантов комплексно-тематического планирования, построенных на основе полихудожественного подхода, до самостоятельной работы слушателей по разработке педагогических проектов.

В процессе анализа и разработки проектов слушатели осваивают такие процедуры, как оформление проектной документации, ее технологический анализ, рефлексия и оценивание осваиваемых форм педагогической деятельности.

Решающую роль в развитии профессиональных качеств слушателя, и, в частности, его способности к рефлексивно-оценочному анализу качества проектного планирования деятельности, направленной на художественно-эстетическое развитие дошкольников, играет его ближайшее профессиональное окружение. Побуждение слушателей курсов повышения квалификации к межличностному профессиональному взаимодействию на основе самооценочных процедур переводит процесс повышения квалификации на качественно новый уровень.

Список использованных источников

1. Горина, Л. В. Профессиональная подготовка воспитателей к проектированию в области художественно-эстетического развития дошкольников [Электронный ресурс] / Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко // Педагогика искусств: сетевой электронный научный журнал. – 2015. – № 1. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/AE-magazine> № 1, 2015.
2. Лыкова, И. А. Проектирование художественного труда в дошкольном образовательном учреждении / И. А. Лыкова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 7. – С. 38–40.
3. Лыкова, И. А. Эстетическая коммуникация: целевые ориентиры, задачи, содержание, репертуар / И. А. Лыкова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 8. – С. 36.
4. Радомская, О. И. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения [Электронный ресурс] / О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова // Педагогика искусств: сетевой электронный научный журнал. – 2015. – № 2. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru>.
5. Савенкова, Л. Г. Хоровод искусств, или Когда все искусства вместе / Л. Г. Савенкова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 5. – С. 40.

Организация методической работы педагога начальной школы

Волкова О. В.,

заведующий кафедрой управления и технологий образования

ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»

Профессиональная подготовка учителя начальных классов не должна заканчиваться в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Это является необходимой предпосылкой развития творческих способностей учителя, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного наращивания индивидуального педагогического опыта.

Разрабатывая проблемы педагогики, К. Д. Ушинский особое внимание уделил проблеме учителя и системе его подготовки. В своих трудах «О пользе педагогической литературы», «Проект учительской семинарии», «Человек как предмет воспитания» и др. К. Д. Ушинский подчеркивал величие и благородство профессии учителя, его огромную роль в общественном развитии [1].

Сегодня одним из центральных факторов, который может содействовать модернизации образования, является профессионализм учителя. В это понятие включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические знания и умения, но и личностный потенциал педагога, профессиональные ценности, убеждения, установки. Обеспечить активность учителя как субъекта процесса совершенствования его мастерства позволяет системный подход к содержанию и формам методической работы в учреждениях образования.

По определению педагогического словаря, методическая работа – это «систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства» [2, с. 256].

Методическая деятельность в школе представляет собой самостоятельный вид профессиональной деятельности учителя по проектированию, разработке, конструированию и исследованию средств обучения, что позволяет осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности.

По отношению к учителю начальных классов методическая работа выполняет следующие функции:

- повышение статуса учителя;
- повышение конкурентоспособности;
- профессиональное развитие, совершенствование;
- самореализация;
- решение профессиональных проблем;
- удовлетворенность работой.

В современной начальной школе методическая работа – методическое сопровождение учителя – приобретает ряд особенностей:

- методическая работа строится на основе сочетания науки и практики;
- методическая работа носит перспективный характер, рассчитана на ряд лет и ведется по общешкольной тематике;
- возможна разработка программы, включающей все субъекты образовательного процесса по избранной теме;
- сочетание коллективной и индивидуальной самообразовательной деятельности педагогов с учетом их затруднений, потребностей, возможностей;
- своевременная и целенаправленная помощь педагогам в профессиональном росте.

В педагогической литературе отмечается, что методическая работа является важным звеном системы непрерывного образования учителя.

Основные вопросы организации и содержания методической работы рассматривались в исследованиях Т. В. Абрамовой, Е. С. Березняка, Ю. А. Долженко, С. Г. Молчанова, Т. Н. Шамовой и других.

По мнению С. Г. Молчанова, методическая работа – «обязательная составная часть профессионально-педагогической деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические и управленческие действия. Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической коммуникации (формы, методы, приемы, средства), но и содержание обучения (учебные материалы) и содержание управленческого воздействия» [3, с. 14].

Целью методической работы является, главным образом, сопровождение образовательного процесса, содействие повышению качества образовательного процесса посредством согласования и совершенствования единого методического замысла в школе в целом и методического багажа каждого педагога.

Применение инновационных программ, методик, технологий, методов и приемов обучения младших школьников требует определенного уровня профессиональной компетентности учителя, что позволит создать такую образовательную среду, в которой становится возможным достижение планируемых результатов. Следовательно, успешное решение задач обучения и воспитания младших школьников во многом зависит от того, как организована методическая работа в школе. В настоящее время работа с учителем должна быть ориентирована не только на их информирование о достижениях науки и практики образования, формирование определенных профессиональных

умений и навыков, но и на овладение педагогами новыми знаниями путем самообразования и проектирования индивидуальной траектории профессионального развития.

Учитывая специфику методической деятельности учителя начальных классов, выделим в качестве обязательных видов данного аспекта следующее:

- анализ учебно-программной документации, учебно-методических комплексов;
- методический анализ содержания учебного материала;
- планирование системы уроков (иерархия целей и результатов);
- моделирование и конструирование форм учебной информации на уроке;
- моделирование методов и приемов, помогающих создать продуктивное образовательное пространство;
- конструирование уроков разной целевой направленности и учебной деятельности учащихся;
- разработка видов и форм контроля и самоконтроля учебной деятельности;
- управление и оценку деятельности учащихся на уроке;
- конструирование и управление мотивационными процессами на уроке;
- рефлексия собственной деятельности при подготовке к уроку и при анализе его результатов.

Объединение учителей начальных классов в профессиональные группы (методические формирования) – одно из направлений эффективного развития личности учителя. Методическое объединение определяет направление работы, которое конкретизирует или дополняет общешкольную педагогическую тему, намечает форму практического выхода результата деятельности: выступление учителей на семинаре, представление опыта работы с практическим показом на открытом уроке, проведение мастер-классов, доклад на научно-практической конференции. Для того, чтобы бесценный педагогический опыт не пропал, необходимо бережно к нему относиться и грамотно оформлять в виде методических копилочек, отчетов, публикаций.

Саморазвитие учителя возможно лишь тогда, когда он находится в позиции субъекта методической работы. Обучение делает педагога более гибким и мобильным, приспособленным к внешним изменениям, конкурентоспособным. Методическая работа способствует самореализации педагога, решению личных профессиональных проблем, достижению желаемого профессионального статуса и признания в коллективе, большей уверенности в себе.

Предлагаем рассмотреть организацию методической деятельности учителя начальных классов на примере ГУО «Средняя школа № 2 г. Витебска».

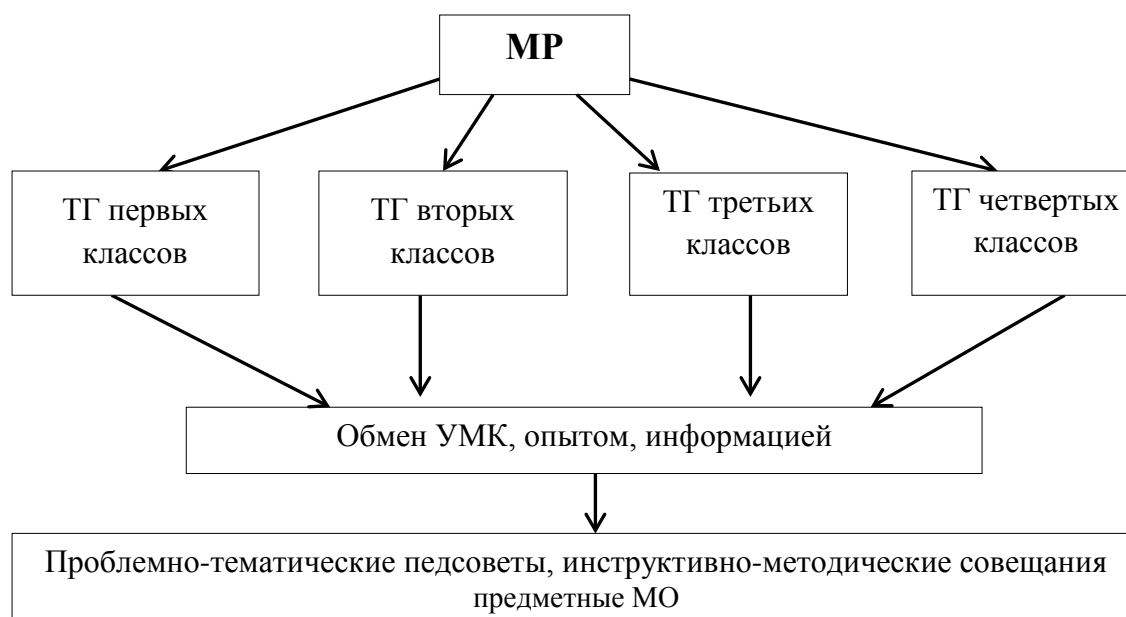
Методическая работа, которая осуществляется под руководством директора и заместителя директора по учебной работе, помогает стимулировать мотивацию учителей к педагогическому труду, систематически пополнять знания учителей, создавать психологический настрой на творчество, помогать видеть учителю собственные достижения, выявлять проблемы и находить пути их решения. Задачи, выдвигаемые методическим формированием учителей начальных классов, исходя из направления опыта:

1. Обеспечить повышение компетентности педагогических кадров.
2. Способствовать повышению качества образования:
 - усилить практическую направленность уроков, факультативных, стимулирующих и поддерживающих занятий;
 - изучить теоретические положения, практически проработать «трудные» темы учебной программы;
 - активизировать диагностическую работу по определению уровня памяти, внимания, логического мышления учащихся (совместно с психологом);
 - использовать здоровьесберегающие педагогические технологии.

3. Способствовать развитию самостоятельной деятельности учащихся, творческих способностей через формирование у них соответствующих умений.

4. Развивать сотрудничество педагогов и учащихся в процессе совместной деятельности для достижения общих целей и результатов.

Исходя из задач вырисовывается следующая модель методической работы (МР):



Управление образовательным процессом осуществляется в школе через организацию творческих групп (ТГ) по параллелям, которые призваны решить актуальные задачи содержательно-методического, диагностического, контрольно-оценочного характера.

Возглавляет группу опытный учитель, который не только имеет собственный интересный опыт работы, но владеет элементами управленческого знания, умениями организационного, коммуникативного и аналитического характера. План каждой группы составляется на основе годового плана работы школы с учетом проблематики тематических педагогических советов, в подготовке которых группа может принять активное участие.

В рамках общего направления работы группы каждый учитель самостоятельно трудится над индивидуальной методической темой. Эти темы сопряжены с общей направленностью деятельности группы и, с одной стороны, способствуют росту личного профессионального мастерства, с другой – воплощают на практике определенный содержательный фрагмент общегруппового плана.

Учебно-методический комплекс (УМК) группы – это дидактико-методический банк, «накопитель» того, что наработано группой. Именно данные материалы информируют о том, как члены группы работают над совершенствованием содержания образования, над применением различных педагогических технологий, над вопросами оперативности и актуальности используемых диагностических методик и контрольных срезов. Работа над индивидуальными методическими темами позволяет сделать более интересной и эффективной подготовку к проблемно-тематическим педагогическим советам.

Современные образовательные технологии, применяемые на уроках учителями начальных классов в средней школе № 2 г. Витебска, такие, как информационно-коммуникативная, технология развития критического мышления, проектное обучение, позволяют добиться достаточно высоких результатов в обучении, помогают реализо-

вать личностно ориентированный подход в обучении, а значит, – обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, развивать их интеллектуально-творческие способности.

Следовательно, методическая деятельность учителя начальных классов позволяет превратить образование в действенный фактор развития общества через владение различными приемами, методами, формами и способами реализации и регуляции процесса индивидуально-личностного и субъективного становления, развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания, образования и самообразования человека.

Список использованных источников

1. *Бобылев, Б. Г.* «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского: поиск истины о человеке / Б. Г. Бобылев // Педагогическое наследие К. Д. Ушинского и проблемы современного образования. – Курск : Изд-во КТПУ, 1999. – С. 45–47.

2. Педагогическая энциклопедия. – Ленинград : Сов. энциклопедия, 1968. – Т. 2.– 604 с.

3. *Молчанов, С. Г.* Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности / С. Г. Молчанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 1. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2001. – 122 с.

Рэалізацыя зместу вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі праз арганізацыю адукацыйнага працэсу на беларускай мове

Варанецкая Л. М.,

дацэнт кафедры педагогікі УА «Беларускі дзяржаўны

педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка»,

кандыдат педагагічных навук, дацэнт

Глабальныя і лакальныя адукацыйныя мэты сістэмы дашкольнай адукацыі фармулююцца ў паказчыках дасягненняў выхаванцаў: прырашчэнне ўменняў і навыкаў, авалоданне сукупнасцю дасягненняў у развіцці, фарміраванне якасцяў асобы.

Адпаведна, што патрабаваны ўзровень адукаванасці дзіцяці ўзнікае як вынік адукацыйнага працэсу. Адукацыйны стандарт дашкольнай адукацыі дае дакладнае вызначэнне тэрміну «адукацыйны працэс». Гэта выхаванне і навучанне, арганізаваныя дашкольнай установай у мэтах асваення выхаванцамі зместу адукацыйнай праграмы дашкольнай адукацыі [2, п. 2].

Варта падкрэсліць, што адукацыйны працэс арганізуецца для дасягнення пэўнай мэты, звязаны са зместам дашкольнай адукацыі і дзейнасцю яго ўдзельнікаў, а значыць, сродкамі і прыёмамі, вызначанымі для дасягнення мэты.

Гэта азначае, што арганізацыю адукацыйнага працэсу на беларускай мове вызначаюць канкрэтныя патрабаванні:

1. Адукацыйныя стандарты дашкольнай адукацыі, абавязковыя для прымянення для ўсіх узроўняў адукацыі [2, п. 1].

2. Рэалізацыя адукацыйнай праграмы дашкольнай адукацыі ажыццяўляецца, у тым ліку і на аснове вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі [2, п. 2].

3. Змест вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі пабудаваны на аснове асобасна-дзейнаснага і культуралагічнага падыходаў.

Змест вучэбнай праграмы заснаваны на прызнанні самакаштоўнасці дзяцінства і пабудаваны на аснове асобасна-дзейнаснага і культуралагічнага падыходаў, у рамках якіх дзейнасць нараўне з навучаннем разглядаецца як рухальная сіла псіхічнага

развіцця дзіцяці (А. У. Запарожац, А. М. Лявонцьеў, С. Л. Рубінштэйн і інш.). Змест вучэбнай праграмы рэалізуецца ў відах дзейнасці, якія спрыяюць узнікненню і станаўленню ў выхаванца псіхічных новаўтварэнняў, суб'ектнай пазіцыі і самавыяўленню яго ў дзейнасці [3].

4. Рэалізацыя зместу вучэбнай праграмы і дзіцячых дасягненняў вызначана паказчыкамі развіцця выхаванцаў.

Змест у адукацыйных абласцях размеркаваны па гадах жыцця дзіцяці: ад нараджэння да аднаго года, ад аднаго года да двух гадоў, ад двух да трох гадоў, ад трох да чатыроў гадоў, ад чатырох да пяці гадоў, ад пяці да шасці гадоў, ад шасці да сямі гадоў з улікам значнасці кожнага перыяду жыцця ў яго развіцці, хуткасці і інтэнсіўнасці штогадовых псіхічных новаўтварэнняў у пазнавальнай, фізічнай, сацыяльна-маральнай, эстэтычнай і эмацыянальнай сферах [3].

Аднак тут неабходна заўважыць, што паспяховасць дзейнасці ўдзельнікаў адукацыйнага працэсу забяспечваецца, калі мэты стандартызаваны і іх магчыма ўзнавіць і дыягнаставать. Паколькі змест вучэбнай праграмы структураваны па пяці напрамках, кожны напрамак прадстаўлены адукацыйнымі абласцямі, то асноўная задача педагогічных работнікаў не проста перадаць інфармацыю, а сфарміраваць у выхаванцаў каштоўнае стаўленне да ведаў і працэсу іх атрымання, творчае іх ужыванне, далучыць да нацыянальнай культуры і агульначалавечых каштоўнасцяў.

Важна памятаць, што змест вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі рэалізуецца ў канкрэтным адукацыйным асяроддзі. Адукацыйная асяроддзе ў шырокім сэнсе ўключае ў сябе:

- змест адукацыі разам з формай яго арганізацыі;
- сферу педагогічных значных зносін;
- інфармацыйнае асяроддзе;
- унутраную прастору навучальнай установы, комплекс сродкаў навучання, уключаючы камп'ютары і праграмае забеспячэнне да іх, вучэбную мэблю, прыборы і абсталяванне і г. д. [5, с. 51].

У рамках адукацыйнага асяроддзя канкрэтнай установы дашкольнай адукацыі педагог можа выбраць некалькі накірункаў адукацыйнай дзейнасці:

па-першае, выкарыстоўваць традыцыйныя метады дашкольнай адукацыі і якасна раскрываць змест вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі;

па-другое, адысці ад уніфікацыі зместу адукацыі, распрацаваць адукацыйную мадэль развіцця выхаванцаў установы адукацыі, распрацаваць арганізацыю адукацыйнага працэсу ўстановы дашкольнай адукацыі, актыўна выкарыстоўваць інавацыйныя тэхналогіі дашкольнай адукацыі.

Эфектыўнасць дзейнасці ўдзельнікаў адукацыйнага працэсу шмат у чым забяспечваецца ўменнем педагога:

1) канкрэтызаваць накірунак выхаваўчай работы ўстановы дашкольнай адукацыі [2, п. 6];

2) пазначыць прыярытэтны напрамак развіцця і адукацыйную вобласць;

3) інтэграваць адукацыйныя вобласці ў адпаведнасці з абраным напрамкам;

4) рэалізоўваць прынцыпы лінейнай і канцэнтрычнай пабудовы зместа адукацыйных абласцей;

5) распрацаваць крытэрыі і паказчыкі выніковасці дзейнасці на падставе комплексу абагульненых характарыстык: ўзроставыя паказчыкі развіцця якасцей асобы, абумоўленыя мэтамі, задачамі і зместам дашкольнай адукацыі; збалансаванасць розных формаў актыўнасці дзяцей дашкольнага ўзросту ў спецыяльна арганізаванай і нерэгламентаванай дзейнасці, адлюстраваных у адукацыйных абласцях;

б) забяспечыць выкарыстанне навукова абгрунтаваных метадык, інфармацыйных і адукацыйных тэхналогій на аснове парытэтнага ўзаемадзеяння з сям'ёй.

Напрыклад, разгледзім арганізацыю работы па патрыятычным выхаванні дзяцей дашкольнага ўзросту (у адпаведнасці з адукацыйнымі стандартамі дашкольнай адукацыі). Напрамкі могуць быць канкрэтызаваны тэматычным зместам. Намі вызначана сем напрамкаў:

1. Гісторыя Беларусі: узнікненне і развіццё.
2. Сімвалы Беларусі.
3. Славутасці Беларусі.
4. Дзяржаўныя і народныя святы.
5. Людзі, якія праславілі Беларусь.
6. Народныя промыслы і мастацтва.
7. Беларуская народная творчасць.

Прыярытэтным напрамкам развіцця пазначана «Сацыяльна-маральнае і асобаснае развіццё выхаванца», рэалізацыя зместу вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі па патрыятычнаму выхаванню дзяцей дашкольнага ўзросту адлюстравана ў адукацыйных абласцях «Дзіця і грамадства», «Фізічная культура», «Элементарныя матэматычныя ўяўленні», «Дзіця і прырода», «Развіццё маўлення і культуры маўленчых зносін», «Мастацтва» [4].

Арганізацыя работы па патрыятычным выхаванні дзяцей дашкольнага ўзросту пачынаецца з другой малодшай групы.

Змест патрыятычнага выхавання дашкольнікаў рэалізуецца ў ходзе трохэтапнага пазнавальнага працэсу: пазнаванне, разуменне, усведамленне. На працягу аднаго года кожны з сямі напрамкаў паступова праходзіць праз усе адукацыйныя вобласці. Ад малодшай да старэйшай групы змест кожнага напрамку ўзбагачаецца, бо вырашаюцца задачы не толькі патрыятычнага, але і разумовага, працоўнага, эстэтычнага і фізічнага выхавання, а таксама ўжываюцца розныя яго сродкі і метады.

Рэалізацыя зместу вучэбнай праграмы забяспечвае рознабаковае развіццё і самаразвіццё асобы дзіцяці, фарміраванне ў яго маральных норм і набыццё сацыяльнага вопыту, гатоўнасці да паспяховага пераходу на наступны ўзровень адукацыі [3].

Такім чынам, выніковасць рэалізацыі зместу вучэбнай праграмы вызначаецца з улікам зместу работы педагога і дасягненняў яго выхаванцаў. Цікавае выхаванцаў да вывучэння аб'ёмнага матэрыялу ў значнай меры залежыць ад зместу адукацыйнага працэсу. Пры яго планаванні разам з традыцыйнымі падыходамі неабходна ўлічваць педагагічныя ідэі папярэдніх пакаленняў, у аснове якіх культ чалавека, высокай маралі, прыгажосці і дабрыні. Усё гэта ўзмацняе эмацыйна-пазнавальныя ўражанні дзіцяці, дадаткова матывуе яго да авалодання роднай мовай, захавання народных і дзяржаўных традыцый, далучэння да беларускай культуры.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Кодекс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі : 13 студзеня 2011 г. № 243-З : прыняты Палатой прадстаўніцтваў 2 студзеня 2010 г.; одобр. Саветам Рэспублікі 22 студзеня 2010 г. – Мінск : Нац. центр прававой інформ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Адукацыйныя стандарты дашкольнай адукацыі / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск : Пачатковая школа, 2013. – 30 с.
3. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск : НІА, 2012. – 407 с.
4. *Воронецкая, Л.* Семья и Родина едины: организация работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / Л. Воронежская // Пралеска. – 2014. – № 5. – С. 13–21.

Актуальные вопросы формирования профессиональных компетенций у педагогических работников системы интегрированного обучения и воспитания

Гладкая В. В.,

заведующий кафедрой дефектологии

ГУО «Академия последипломного образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

Одной из современных реалий образовательной практики является обучение детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в учреждениях основного образования (дошкольного и общего среднего). Организация интегрированного обучения и воспитания привела к изменениям в деятельности как учителей-дефектологов, так и педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования. Учитель-дефектолог системы интегрированного обучения и воспитания должен быть готов к оказанию качественной профессиональной помощи любому ребенку с ОПФР, поступившему в группу (класс) интегрированного обучения и воспитания. И это в ситуации, когда, как правило, учитель-дефектолог имеет определенную специализацию в области работы с одной категорией обучающихся с ОПФР в соответствии с выбранной специальностью («Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия», «Олигофренопедагогика»), что пока характерно для системы подготовки учителей-дефектологов в вузах. Еще в более сложных условиях находится педагог учреждения основного образования, который, не имея даже минимальной подготовки по работе с детьми с ОПФР, тем не менее, оказался активно включенным в процесс их обучения и воспитания.

Несомненно, качество обучения любого ребенка зависит от того, насколько профессионально с ним работают. В условиях разных форм интегрированного обучения (специальная группа, группа интегрированного обучения и воспитания – в учреждениях дошкольного образования; специальный класс, класс интегрированного обучения и воспитания – в учреждениях общего среднего образования) в нашей стране обучается около 30 000 детей с ОПФР. Соответственно, тысячи воспитателей, учителей, работающих в этих группах, классах, нуждаются в овладении специальными компетенциями по работе с детьми с особенностями психофизического развития, в расширении своей профессиональной компетенции нуждается также большое количество учителей-дефектологов. Важную роль в обеспечении качества работы педагогов играет и компетентность руководителей учреждений основного образования в вопросах специфики организации образовательного процесса с детьми с ОПФР.

Таким образом, одной из актуальных проблем, стоящих перед системой образования на современном этапе, является проблема подготовки учителей-дефектологов, руководителей и педагогов учреждений основного образования к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания. Важную роль в этой работе призваны сыграть учреждения дополнительного образования взрослых как наиболее мобильные структуры, оперативно реагирующие на запросы образовательной практики.

Решая проблему подготовки учителя-дефектолога к работе в условиях интегрированного обучения, кафедра дефектологии Академии последипломного образования разработала образовательный стандарт и типовой учебный план переподготовки по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании».

Система компетенций, положенная в основу образовательной программы, выделена на основе анализа специфики профессиональной деятельности учителя-дефектолога (виды и задачи деятельности) системы интегрированного обучения и воспитания [2].

Расширение до необходимого объема профессиональных компетенций учителей-дефектологов с узкой специализацией через курсовые мероприятия повышения квалификации в последние два года стало малоэффективным из-за существенного уменьшения их продолжительности (5 дней).

Потребность системы образования в оказании в кратчайшие сроки профессиональной помощи руководителям учреждений основного образования, воспитателям и учителям, работающим в системе интегрированного обучения и воспитания, обусловила необходимость разработки образовательных программ повышения квалификации соответствующей направленности. В качестве исходной методологической позиции при решении данной задачи для нас выступила следующая: содержание образовательных программ повышения квалификации должно основываться на системе специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР, владение которыми необходимо руководителям и педагогам учреждений основного образования для качественной реализации образовательного процесса с данной группой обучающихся. Определение данной системы компетенций основывалось на анализе изменений: а) в составе детского коллектива учреждения образования при организации интегрированного обучения и воспитания; б) в содержании деятельности педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования, связанных с их включенностью в процесс обучения детей с ОПФР. Анализ этих изменений позволил выделить в структуре профессиональных компетенций педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования особый блок – систему основных профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР, владение которыми необходимо для успешной реализации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания. Данная система представлена следующими основными компонентами, наполнение которых представим в данной публикации в сжатом виде:

1. Академические педагогические компетенции.

2. Специальные профессиональные компетенции:

а) базовые (обеспечивают ориентированность в специфике обучения детей с ОПФР по сравнению с нормально развивающимися детьми);

б) предметные (обеспечивают ориентированность в специфике обучения детей с ОПФР определенной категории, по определенному учебному предмету или образовательной области).

Общие:

– знание типичных трудностей детей определенной категории в овладении учебными знаниями, умениями;

– знание ведущих методов обучения детей определенной категории, умение их использовать в процессе обучения (учителем на уроках по определенному учебному предмету, воспитателем на занятиях по той или иной образовательной области).

Частные:

– знание характера трудностей детей определенной категории в овладении знаниями, умениями конкретной предметной области (математики, языка, трудового обучения, истории и т. д.) и типологических групп детей в зависимости от характера этих трудностей, умение определять типологическую группу, к которой относится каждый обучающийся с ОПФР;

– умение использовать на уроках, занятиях в рамках конкретной предметной области методы и приемы обучения, учитывающие характер учебных затруднений детей определенной категории.

3. Социально-личностные компетенции.

На основе данной обобщенной системы основных профессиональных компетенций педагога по работе с детьми с ОПФР, разработанной заведующей кафедрой дефектологии В. В. Гладкой, преподавателями кафедры дефектологии Академии последипломного образования (И. В. Веретенниковым, О. В. Грищенко, И. С. Зайцевым, Т. И. Обуховой, Е. Н. Сороко) выделены системы специальных профессиональных компетенций по работе с разными категориями детей с ОПФР [1].

С опорой на выделенные системы компетенций осуществлялась разработка содержания учебных программ повышения квалификации руководителей и педагогов учреждений основного образования, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания. В процессе создания программных продуктов ярко проявилось противоречие между большим объемом компетенций, необходимых для обеспечения качественной работы с детьми с ОПФР, и крайне малой продолжительностью курсового повышения квалификации (5 дней). Очевидным стал факт нереальности формирования всей системы специальных профессиональных компетенций за такой временной интервал. В этой связи следующей задачей стал отбор наиболее актуального содержания для реализации в режиме пятидневного повышения квалификации с опорой на разработанную систему компетенций и принцип целостности к программному продукту.

Таким образом, выполненная кафедрой дефектологии научно-исследовательская работа по разработке и апробации содержания образовательных программ повышения квалификации руководителей учреждений образования и педагогов (учителей, воспитателей), работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания, позволяет сделать следующий вывод: в рамках краткосрочного повышения квалификации можно говорить лишь о начальном уровне формирования специальных профессиональных компетенций у руководителей и педагогических работников, но не об их системе. Требуется поиск других форм продолжения работы с группами слушателей, освоивших данные образовательные программы повышения квалификации, с ориентировкой на формирование необходимой системы специальных профессиональных компетенций по работе с детьми с ОПФР.

Список использованных источников

1. *Гладкая, В. В.* Система специальных профессиональных компетенций педагогов учреждений основного образования как важный фактор повышения качества образования детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания / В. В. Гладкая // Актуальные проблемы коррекционно-педагогического образования : сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 21 апреля 2015 г. / под общ. ред. Е. Л. Куцеевой, А. С. Яровой. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2015. – С. 9–13.

2. *Гладкая, В. В.* Современные требования к профессиональной деятельности учителя-дефектолога как основа определения содержания подготовки специалистов / В. В. Гладкая // Социальные факторы повышения качества жизни в условиях дальнейшего углубления реформ : материалы науч.-практ. конф., 19 мая 2014. – Ташкент, 2014. – С. 277–279.

Реализация творческого потенциала педагогов учреждений дошкольного образования в процессе их подготовки к инновационной деятельности

Горбатова Е. В.,

доцент кафедры методик дошкольного образования

УО «Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка»,

кандидат педагогических наук, доцент

Инновации являются предметом особой деятельности человека, который не удовлетворен традиционными условиями, методами, способами и стремится не только достигнуть новизны содержания реализации своих усилий, а, прежде всего, качественно новых результатов.

Относительно педагогической деятельности и образования «инновация» означает все, что связано с процессами создания нового в системе образования, его освоение на практике и дальнейшего исследования в теории [1, с. 28].

Инновационная деятельность неотделима от творчества, так как оно обеспечивает генерацию новых идей, результатом которых становятся инновации. Соответственно, инновационная деятельность педагога рассматривается в контексте развития педагогического творчества как основы, определяющей его профессиональную компетентность в области педагогической инноватики.

Исследованию педагогического творчества большое внимание уделяли в своих научных трудах В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Я. А. Пономарев, М. М. Поташник, С. А. Сысоева и другие. Подготовка педагога к инновационной деятельности исследовалась в работах И. В. Гавриш, М. В. Кларина, Л. С. Подымовой, С. Д. Полякова, В. А. Сластенина и др.

Инновационная педагогика утверждает, что человек постоянно движется в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности развития своей субъектности. В каждом человеке заложен творческий потенциал, но уровень его реализации определяется ценностными ориентациями, мотивами, направленностью личности, ее способностями, условиями, в которых она развивается. Основными побуждающими мотивами к творческой деятельности являются противоречия между постоянно развивающимся обществом и уровнем знаний, умений и навыков, между желаниями и возможностями личности реализовать свой творческий потенциал. Потребности отражают желания конструктивных изменений, мотивируя личность к конкретным действиям, в результате чего и проявляются способности личности, направленность ее деятельности.

Современному педагогу учреждения дошкольного образования необходимо быть исключительно внимательным к нововведениям в области содержания, форм и методов образования детей дошкольного возраста. Соответственно, инновационная деятельность должна характеризовать профессиональную деятельность педагога. Стержнем инновационных процессов в образовании является установка на творческий поиск внедрения новейших достижений психолого-педагогической науки в повседневную практику, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, стремление к освоению и применению новых педагогических технологий, активных форм и новых методов организации образовательного процесса, к разработке новых технологий образования и внедрения их в образовательную практику. Соответственно, педагог должен уметь генерировать новые, оригинальные идеи, находить нетрадицион-

ные способы решения проблемных педагогических ситуаций, т. е. обладать креативностью мышления [2, с. 39].

Ученые отмечают, что без развития креативного, творческого мышления не будет никаких инноваций. Поэтому вопрос о путях формирования инновационного человека и общества в своей основе является вопросом о становлении творческой способности.

В связи с этим подготовка педагога учреждения дошкольного образования к инновационной профессиональной деятельности должна заключаться в актуализации его личностных качеств и творческих способностей, которые мотивируют его на сознательное профессиональное развитие и создание педагогических новшеств.

Анализ научных трудов по данной проблеме позволил нам определить творческие качества, формирование которых позволит педагогам учреждений дошкольного образования осуществлять инновационную профессиональную деятельность: интерес ко всему новому, способность к выдвижению гипотез, оригинальных идей, проблемное видение, гибкость в поисках альтернативных подходов к решению педагогических проблем, творческая фантазия, умение переносить знания и опыт в новые ситуации; способность к исследовательской деятельности; способность к сотрудничеству в творческой деятельности; рефлексивные способности.

Важными условиями формирования творческой индивидуальности педагога учреждения дошкольного образования в процессе прохождения курсов повышения квалификации являются творческая организация его профессионально педагогической деятельности, активно творческий тип усвоения инноваций; оптимизация процесса индивидуального восприятия, осмысления и творческого применения приобретенных педагогических умений и навыков; использование разнообразных форм и методов самостоятельного профессионального самосовершенствования, ориентация на формирование индивидуального стиля творческого педагогического мышления и деятельности; превращение группы слушателей в творческую лабораторию. Преподавателю же при этом отводится функция предоставления педагогической поддержки, управления процессом реализации слушателем собственной творческой индивидуальности [3, с. 41].

С целью формирования творческой личности педагога учреждения дошкольного образования, его готовности к инновационной деятельности нами разрабатываются и внедряются такие формы и методы организации обучения, как деловые и ролевые игры, микро-преподавание и моделирование фрагментов образовательных проектов, проблемные семинары, методы генерирования и критического анализа идей, самостоятельная работа по написанию научных статей, выполнению творческих проектов и заданий научно-исследовательского характера и др.

Так, при изучении учебной дисциплины «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста» педагогам было предложено самостоятельно спроектировать фрагмент занятия по одному из видов изобразительной деятельности; определить и обосновать наиболее эффективные формы и методы работы с детьми по усвоению ими программного материала образовательной области «Искусство», написать эссе на тему «Изобразительная студия будущего», самостоятельно смоделировать педагогические ситуации, которые иллюстрируют использование разных стилей педагогического общения в процессе образовательной работы с детьми, составить сценарий интегрированных занятий для разных возрастных групп с использованием современных диагностических методик и инновационных технологий.

Инновационная деятельность педагога учреждения дошкольного образования – это, прежде всего, творческая деятельность, которая направлена на повышение эффективности и качества образовательного процесса, становление его как активного субъекта изменений и инноваций, способного к самостоятельному инициированию и реализации инновационной деятельности. Подготовка педагога учреждения дошкольного об-

разования к инновационной профессиональной деятельности должна основываться на знаниях педагогической инноватики и основ педагогического творчества, развитии творческих качеств.

Список использованных источников

1. Кузьмин, С. В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Кузьмин. – Ярославль, 2003. – 197 с.
2. Николаев, А. Инновационное развитие и инновационная культура / А. Николаев // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 2. – С. 57–63.
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Педагогические чтения как средство сопровождения профессионального развития учителя

*Громова Л. А.,
доцент кафедры начального образования
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
кандидат педагогических наук*

В настоящее время главным требованием к учителю, предъявляемым всеми нормативными документами и программными материалами, является целенаправленное и непрерывное профессиональное развитие. Причем это развитие должно осуществляться максимально индивидуализировано [3]. Учитель должен являться полноправным субъектом этого процесса. Одним из важнейших условий профессионального развития является возможность обмена опытом и идеями между коллегами не только внутри образовательной организации, но и за ее пределами [1].

Индивидуализация процесса профессионального роста учителя должна включать в себя не только различные уровни мастерства, конкретные направления работы учителя, но и различие в темпах этого роста. Существующая в настоящее время система мониторинга информального образования учителя имеет один, очень важный недостаток. Она постоянно делит учителей на новаторов и исполнителей, на талантливых и рядовых, на «сильных» и «слабых», причем делятся своими открытиями и проблемами на конкурсах, педсоветах, конференциях в основном учителя «сильные». Остальные должны просто смотреть и учиться.

Преодолеть этот разрыв, дать возможность обменяться мнениями и даже поспорить можно в ходе проведения разного рода встреч учителей не только из различных мест проживания, но и преподающих разные предметы, работающих на разных ступенях общего образования. При правильно организованном общении между коллегами достигается не только информационный обмен, но и эмоциональный контакт, психологическая поддержка и реабилитация. Кроме того, такие встречи имеют большое значение для обеспечения преемственности разных этапов общего образования.

Существует много разновидностей обмена опытом между учителями, работающими в разных образовательных организациях. В настоящее время широко организуются конференции, конкурсы, круглые столы, семинары и т. д. К сожалению, мало кто задумывается о различиях между целями этих мероприятий. В результате немалое их количество превращается в очередной сбор педагогического сообщества, на котором главное – зарегистрироваться и, прослушав обязательное количество докладов, поскорее уйти. Это связано с тем, что большая часть учителей на подобных мероприятиях

занимает пассивную позицию. На профессиональных конкурсах количество участников, которые могут не только активно выступать, но и просто наблюдать открытые уроки или другие выступления учителей, сильно ограничено. На педагогических конференциях обыкновенно задается узкая конкретная тематика выступлений, следовательно, выступить могут только те учителя, которые работали в этом направлении.

Методом стимулирования индивидуального профессионального роста учителя может стать его проектная и исследовательская деятельность. Широкое внедрение в практику школы проектной деятельности учащихся имеет целью, прежде всего, развитие таких личностных результатов, как готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению [2]. Но может ли учитель развивать личностные результаты ребенка, не определив свои собственные пути развития и самосовершенствования? Нет, следовательно, необходимо и самому учителю овладеть проектной и исследовательской деятельностью. Подкрепляется это требование и принятым профессиональным стандартом педагога, в котором содержится требование умения проектировать, разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития. Накопление позитивного психолого-педагогического опыта подразумевает не только реализацию его на уроке, но и способность учителя к содержательному анализу этого опыта и его методически грамотной презентации перед коллегами [4].

В соответствии с вышеназванными потребностями педагогического сообщества Московской области с 2010 года кафедрой начального образования Академии социального управления было организовано проведение московских областных педагогических чтений «Проектная и исследовательская деятельность учителя» (далее Чтения).

В Педагогических чтениях могут принять участие педагоги, завучи, директора школ основного и дополнительного образования, научные сотрудники и руководители проектных и исследовательских работ учителей и учащихся. Возраст, стаж работы, квалификационная категория участников не ограничиваются. Главное условие участия в Чтениях – активная работа в ходе пленарных выступлений и заседаний секций. Под такой работой подразумевается не только высказывание собственного мнения по поводу поднятой темы, но и обсуждение насущных проблем, возникающих или наболевших вопросов.

Наиболее часто эта работа касается таких тем, как:

- «Проблемы преемственности стандартов общего образования»;
- «Деятельность учителя при подготовке к работе над проектом, исследованием»;
- «Готовность учителя к руководству проектной деятельностью»;
- «Проектная и исследовательская деятельность учителя как фактор повышения его профессиональной компетентности».

Такая форма для встреч учителей области была выбрана неслучайно. Именно Педагогические чтения дают возможность наиболее тесного неформального контакта коллег друг с другом. Как бы ни были актуальны виртуальные формы общения коллег, ничто не может заменить личного контакта человека с человеком.

К сожалению, доброжелательного профессионального общения современному учителю катастрофически не хватает. Особенно это касается образовательных организаций с догматическим и карьерным типом образовательной среды [5]. В результате нередко у учителя формируется психологический комплекс неудачника, как говорил Джон Локк, «опасного недуга – душевной пришибленности». Часто такие учителя, имея интереснейший педагогический опыт, прислав актуальные методические материалы, отказываются выступить перед коллегами даже на заседании секции, им надо сначала просто освоиться.

Принципиальным положением в организации Чтений является отсутствие любых соревновательных конкурсов. Главное впечатление, как отмечают их участники, это

доброжелательная атмосфера по отношению ко всем докладам, вопросам, замечаниям. Организаторы стараются придать мероприятию характер форума единомышленников, встречи товарищей, собравшихся вместе создать новое знание, получить новый опыт, разрешить возникающие проблемы. В результате слушателями Чтений регулярно становятся учителя, а с недавнего времени и специалисты дошкольных образовательных организаций, которые только делают первые шаги в самостоятельной проектной деятельности. Одной из важнейших задач Чтений является развитие в педагогическом сообществе такой ключевой компетентности, как толерантность – свойство личности, проявляющееся в способности понимать, принимать и уважать чужую точку зрения, при этом уметь отстаивать свою [4].

Для участия в Чтениях в качестве выступающего учитель должен представить в оргкомитет тезисы своего выступления. Отдельно хочется рассказать о такой работе, как методическая помощь сотрудников кафедры при представлении участниками тезисов. С одной стороны, в положениях по аттестации педагогических работников зафиксировано начисление дополнительных баллов за публикацию на всех уровнях, от школьного до международного. Но в практике большинства школ нет таких средств и методик, с помощью которых учитель может научиться писать статьи и тезисы. Поэтому у многих учителей складывается мнение, что описать свой опыт на бумаге невозможно или очень трудно. В результате приходится констатировать, что многие учителя в процессе работы в школе нуждаются в активной помощи для формирования таких компонентов профессиональной компетентности, как профессиональная этика, способность анализировать результаты своей деятельности и представлять их коллегам.

Как показало время, Педагогические чтения «Проектная и исследовательская деятельность учителя» являются фактором профессионального роста их участников. Одни учителя, получив опыт выступления в психологически комфортной атмосфере, получают стимул для участия в мероприятиях более высокого уровня и сложности. Другие наши коллеги, постоянно участвующие в Чтениях, становятся сами наставниками для молодых коллег, способствуя их профессиональному росту.

Список использованных источников

1. Горбунова, Л. Н. Онлайн-конференция в профессиональном развитии педагогических работников / Л. Н. Горбунова // Academia. – 2015. – № 1. – С. 29–36.
2. Громова, Л. А. Социальные и психологические риски руководства исследовательской деятельностью школьников / Л. А. Громова // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Психологические науки. – 2007. – № 4. – С. 96–99.
4. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8.
3. Мошнина, Р. Ш. Требования к сформированности компетентностей педагога, работающего по новому стандарту / Р. Ш. Мошнина, С. Г. Батырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 3. – С. 48–51.
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Научные и практические аспекты профессионального совершенствования педагога

Гурко А. П.,

проректор по учебной работе

*ГУО «Минский областной институт развития образования,
кандидат психологических наук, доцент*

Общество во все времена нуждается в профессионалах высокого уровня, активных, творческих, умеющих нестандартно мыслить, прогнозировать и планировать свою деятельность, способных к саморазвитию и самосовершенствованию (А. А. Деркач [2], А. К. Маркова [4] и др.). Непрерывное самосовершенствование, творческое отношение к деятельности и стремление педагога к самоактуализации способствуют не только его профессиональному долголетию, повышению уровня психолого-педагогической культуры, но и сохранению и укреплению психического и психологического здоровья педагога.

Личность педагога в педагогической профессии имеет первостепенное значение. Личностным качествам педагога отводится особое место, поскольку они всегда проявляются во взаимодействии с детьми, оказывая непосредственное влияние на формирование их личности в целом, на их психологическое и психическое здоровье.

К. Роджерс, основоположник гуманистической психологии, к числу ключевых качеств педагога относит «открытость» и «истинность», предполагающие открытость педагога своим чувствам и мыслям, способность их выражать, «принятие» и «доверие», выражающиеся в личностной уверенности педагога в способностях и возможностях детей, «эмпатическое понимание», предполагающее способность педагога проникать во внутренний мир ребенка и воспринимать происходящее его глазами [6]. Его последователь Р. Бернс дополняет данный перечень такими характеристиками, как стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии, сензитивность к потребностям детей, установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия ребенка, владение стилем легкого, неформального, теплого общения с детьми, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность и др. Автор подчеркивает, что позитивное восприятие педагогом детей и самого себя, его адекватная самооценка являются одним из важных факторов эффективности его работы, а также способствуют развитию адекватной самооценки у детей. Кроме того, адекватная самооценка учителя положительно влияет на успеваемость учеников, которые, общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности [1].

По мнению Р. Бернса, значимой характеристикой педагога является любовь к профессии и удовлетворенность своей профессией [1]. Л. М. Митина также отмечает необходимость наличия у педагога данных характеристик, поскольку это позитивно воздействует на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности и, в конечном итоге, оказывает развивающее воздействие на их личность в целом [5].

Не менее важным качеством личности педагога является его педагогическая направленность. Л. М. Митина понимает педагогическую направленность как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя, обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие и включает в себя три составляющие: педагогическую направленность на ребенка, ведущим мотивом которой является забота о максимальной самоактуализации его индивидуальности; направленность на себя, выступающую как потребность в профессиональном самосо-

вершенствовании; направленность на все более глубокое овладение учебным предметом, который преподает учитель [5]. Из возможных типов педагогической направленности – на предмет, на себя, на ребенка – приоритетной для педагога является именно направленность на ребенка. Направленный на ребенка педагог всегда ориентирован на его уникальную неповторимость, на развитие индивидуальных способностей как ученика, так и собственных способностей в интересах ребенка. И в этой связи психологизация педагогической деятельности, совершенствование психологической культуры учителя рассматривается как важное условие эффективности его труда и сохранения его здоровья и здоровья учащихся. На наш взгляд, в настоящее время это приобретает особую актуальность.

Одним из основных направлений деятельности ГУО «Минский областной институт развития» (далее – институт) является повышение квалификации руководящих работников и специалистов образования. Содержание разрабатываемых в нашем институте образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования ориентировано на совершенствование профессиональной компетентности педагогов, связанной с реализацией современного содержания, технологий, качества образования, а также на совершенствование их профессиональной психолого-педагогической культуры. С этой целью в содержание образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров включены темы психологического характера, например: методы сохранения психологического здоровья педагога и учащихся, психологические аспекты карьерного роста педагога, тренинг конструктивного невербального поведения, способы и стратегии разрешения педагогических конфликтов, формирование профессионального образа-Я педагога, формирование у педагогов навыков коллегиальной супервизии, копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, психолого-педагогическое сопровождение допрофильной подготовки и профильного обучения, психолого-педагогическая поддержка учащихся в профессиональном самоопределении, особенности социально-психологического развития личности учащихся разных возрастов, психофизиологические особенности гендерных различий, когнитивное развитие младших школьников и подростков, развитие личности ребенка в условиях депривации и др. Целью учебных занятий является обогащение и совершенствование теоретического и практического компонентов психологической культуры педагога: психологических знаний и психологических умений. Эффективно и интересно реализовать психологическое содержание преподавателям помогает использование активных и интерактивных методов обучения.

Стоит отметить все более усиливающийся интерес педагогов к психологии, а это, на наш взгляд, один из показателей осознания педагогами значимости в профессиональной деятельности владения психологической культурой, стремление к самоактуализации и профессиональному и личностному совершенствованию.

Список использованных источников

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Деркач, А. А. Мониторинг личностно-профессионального развития в системе подготовки и переподготовки государственных служащих / А. А. Деркач [и др.]. – М. : Изд-во «РАГС», 1999. – 144 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 454 с.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Междунар. Гуманитар. фонд «Знание», 1996.
5. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998.

Самообразование как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов

*Давыдова М. Д.,
директор ГУО «Мачулищанская средняя школа»
Минского района*

Общество всегда предъявляло и будет предъявлять к педагогу самые высокие требования. Для того чтобы учить других, нужно знать больше, чем все остальные.

Мы выработали философию для всех участников образовательного процесса. «Вся жизнь – это непрерывное учение, познание и осознание, преодоление препятствий. Кто хочет быть умным, тот должен научиться думать и самосовершенствоваться. Человека нельзя научить, развить, воспитать. Он может только научитьсяСЯ, развитьСЯ, воспитатьСЯ».

Каким образом мы осуществляем эти идеи?

Нами выбрана проектно-матричная организация работы школы. В ее структуру входят методический совет (МС), методические объединения (МО), творческие группы и школа молодого педагога. Все указанные формирования действуют в рамках единого информационного поля. Ведущую роль здесь занимает МС, который координирует работу всех методических формирований.

Системная работа по организации самообразования, безусловно, начинается с анализа результатов диагностики, что позволяет выявить как слабые, так и сильные стороны психолого-педагогической и общекультурной готовности педагогов к самообразованию. Согласно результатам анкетирования среди причин, влияющих на выбор темы самообразования, педагогами отмечены:

1) результаты диагностики уровня готовности к профессиональной педагогической деятельности;

2) анализ результатов прошедшего учебного года;

3) состояние образовательного процесса на начало учебного года;

4) методическая тема учреждения образования;

5) инновационные педагогические технологии.

Условия и формы организации самообразования разнообразны:

– очное и дистанционное повышение квалификации, конференции, семинары;

– получение второго высшего образования или второй специальности;

– индивидуальная работа по самообразованию.

– участие в работе сетевых педагогических сообществ.

Сетевое педагогическое сообщество – это интернет-ресурс, созданный для общения единомышленников, педагогов нашей страны и других государств, желающих поделиться опытом, поспорить, рассказать о себе, узнать нужную информацию. Главные преимущества этой формы самообразования – обмен опытом между учителями-практиками, персональная и адресная методическая помощь.

Думаю, каждого из нас интересует ответ на вопрос: «Как построить оптимальную систему самообразовательной работы, которая способствовала бы повышению уровня профессионально-личностного развития педагогов без их перегрузки, “профессионального выгорания” и других проблем?».

Для того, чтобы самообразование носило целенаправленный системный характер и было результативным, администрация и МС рекомендует членам педагогического коллектива разработать индивидуальные программы (планы) саморазвития в соответствии с методической темой. Так, в соответствии с методической темой в 2014/2015 учебном году «Современные методические требования к реализации предметного содержания на учебных занятиях» работа над темами по самообразованию была организована в форме педагогических мини-проектов по четырем направлениям:

- 1) приемы повышения мотивации учебной деятельности учащихся;
- 2) формирование ключевых компетенций учащихся через использование современных образовательных технологий;
- 3) формирование ключевых компетенций учащихся через внеклассную деятельность;
- 4) формирование ключевых компетенций учащихся на учебных занятиях.

Мини-проекты, разработанная система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической цели, задач с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий. На методическом совещании были разъяснены направления работы над проектами и сделана электронная рассылка «рыбы» для любого проекта.

Для четкой формулировки цели и задач по самообразованию в помощь педагогам членами МС разработано клише (из цели вытекают задачи, где ключевым словом выступает глагол).

В процессе работы над темой самообразования у педагога могут возникать затруднения на том или ином этапе, что вполне реально и объяснимо. Поэтому он должен иметь возможность получить квалифицированную помощь от администрации, руководителя МС, МО, более опытных коллег, а также в процессе курсового повышения квалификации. В ходе работы в план могут вноситься коррективы и изменения, предусматривающие иные способы достижения прогнозируемых результатов.

Завершается работа над индивидуальной темой, самоанализом и самооценкой эффективности ее исполнения. Отводится время для обобщения и оформления материалов.

При организации отчета педагога о результатах самообразования необходимо обратить внимание на то, что эта работа предполагает не просто изложение материала о проделанной работе, но и требует наглядной демонстрации продукта труда.

Участниками административного контроля за самообразованием являются директор школы, заместители директора, председатель МС, руководители МО, педколлектив школы и, конечно, самое главное лицо – учитель.

Мы убедились, что взаимоконтроль за самообразовательной деятельностью дает возможность представить различные точки зрения (администрации и коллег) на работу учителя и является важным стимулом в организации действительно эффективной методической работы.

Руководство самообразованием осуществляется путем вынесения на педагогические советы, совещания при директоре, заседания методических объединений вопросов, связанных с самообразованием; проведения индивидуальных бесед, циклов лекций, семинаров, совместного обсуждения администрацией, руководителями методических формирований и учителями методов изучения трудных разделов и тем программ.

Чтобы исключить формализм в самообразовательной деятельности педагогов, мы проводим поэтапно на протяжении всего учебного года собеседование как форму руководства самообразованием.

Самообразование в нашей школе напоминает пирамиду, нижней ступенькой которой является адаптация, а верхней – саморазвитие.

Пройдя этот нелегкий путь, педагог сформирует готовность к обобщению своего опыта. Главным в данном процессе останется лишь не потерять высоту.

Результатом работы по самообразованию и саморазвитию также является личностный и профессиональный рост педагога. В заключение отмечу, чем больше информации, методов и инструментов в своей работе использует учитель, тем больше эффект от его работы. В системе работы с педагогами очень важен итог – учет достижений каждого. С этой целью в нашей школе разработано Положение о профессиональных конкурсах «Лучшее методическое объединение» и «Лучший в профессии», где итоги подводятся в различных номинациях. Итоги подводятся на большом школьном празднике с приглашением учащихся, родительской общественности под названием «Высокий полет». Это наша традиция.

Развитие исследовательской компетентности педагога в условиях повышения квалификации

Даринская Л. А.,

доцент кафедры психологии и педагогики

личностного и профессионального развития

Санкт-Петербургского государственного университета,

доктор педагогических наук, доцент

Исследовательскую компетентность педагога можно определить как способность и готовность реализовывать функции исследовательской деятельности – информационную, аналитическую, проектировочную, конструктивную, организационную и рефлексивную. В ряде публикаций высказывается мнение, что педагог, не занимающийся исследовательской работой, не может успешно обучать, потому что он не видит проблем, не испытывает сомнений [4; 5].

Неисчерпаемым источником для подготовки учителя-исследователя, способного работать в диверсифицированной системе образования, является инновационный педагогический опыт [1; 3]. Поэтому образовательный процесс, в который вовлечен педагог-исследователь, должен быть интегрирован с процессом освоения инновационной деятельности. Однако на практике педагоги по-разному относятся к участию в инновационной и исследовательской деятельности. Это подтверждают результаты опроса, проведенного учеными Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования [2]. Исследование проводилось в 2011–2013 гг., в нем участвовали 100 педагогов из разных школ Санкт-Петербурга (преимущественно женщины, возраст 7% педагогов – до 30 лет, 20% педагогов – от 30 до 40 лет, 38% педагогов – от 40 до 50 лет, 35% педагогов – старше 50 лет). Участники отвечали на вопросы анкеты, рассмотрим лишь некоторые из ответов [2].

Готовность педагога к исследовательской и/или инновационной деятельности определяется, прежде всего, наличием мотива включения в эту деятельность. На вопрос «Если Вы интересуетесь инновациями, применяете новшества, что Вас побуждает к этому?» получены следующие ответы (приводятся по степени значимости): осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить – 36%; настаивает

администрация – 25%; потребность в новизне, смене обстановки, преодолении рутины – 24%; желание проверить на практике полученные знания о новшествах – 20%; материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т. д. – 28%; желание создать хорошее, эффективное обучение для детей – 20%; ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе – 15%. Затруднения в инновационной деятельности испытывают 40% педагогов, 60% ответили, что не испытывают. В качестве основных затруднений указаны отсутствие времени, слабое материальное обеспечение, недостаточность теоретических знаний, отсутствие команды единомышленников, недостаточная возможность обсуждения проблем с коллегами, недостаточное принятие со стороны коллег и др.

При этом педагогом-исследователем считает себя 25% респондентов. 51% опрошенных считают, что не в полной мере могут отнести себя к исследователю, т. к. они не владеют исследовательскими умениями в полной мере. Следует отметить, что 24% педагогов считают себя только практиками, но осознают необходимость развития исследовательских умений.

Полученные данные позволяют определить основные компоненты содержания образовательных программ повышения квалификации, направленных на совершенствование исследовательской компетентности педагогов (мотивационно-целевой, теоретико-содержательный, организационно-деятельностный) и специфику андрагогического сопровождения их реализации.

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает развитие интереса и потребности педагога в исследовательской деятельности, личностных качеств, необходимых исследователю. Андрагогическое сопровождение реализации компонента включает обучение педагогов технологиям целеполагания, актуализацию знаний и умений исследовательской деятельности, а также привлечение их к анализу и самооценке уровня развития своих исследовательских умений на основе диагностики, выстраивание собственной траектории их совершенствования, осознание важности владения исследовательскими умениями для эффективной организации учебно-воспитательного процесса.

Задача данного сопровождения состоит в том, чтобы максимально активизировать процесс самоосознания учителями необходимости и значимости развития исследовательской компетентности, создать условия для перевода внешних целей обучения в лично-значимые цели субъекта.

Теоретико-содержательный компонент ориентирован на формирование у педагога теоретических основ исследовательской деятельности, а также развитие исследовательских умений (практика показывает, что наиболее важными умениями исследовательской работы педагога владеют слабо (определять и обосновывать тему исследования, цель, объект и предмет, гипотезу и т. д., обобщать, описывать и научно оформлять полученные результаты, формулировать выводы)).

Организационно-деятельностный компонент направлен на формирование комплекса умений и навыков организации исследовательской деятельности (специальные исследовательские умения, способы мыслительной деятельности – синтез, анализ, сравнение, обобщение и др.), самоанализ и самооценку учителем исследовательской деятельности и ее результатов в процессе работы над реализацией собственного проекта.

Андрогог сопровождает исследование учителем хода и результатов осуществляемой педагогической деятельности (когнитивные и личностные изменения у учащихся и педагога), использование самостоятельно выбранных исследовательских методик и диагностического инструментария, организацию, осуществление и анализ педагогического исследования. Следует отметить важность индивидуального сопровождения анализа и обобщения собственного педагогического опыта, вызывающих наибольшие затруднения у педагогов.

Следовательно, для развития исследовательской компетентности учителя в системе повышения квалификации необходимо разработать и организовать такое андрагогическое сопровождение этого процесса, которое учитывает специфику исследовательской компетентности, психологические особенности взрослых обучающихся, их трудности, запросы и образовательные потребности.

Список использованных источников

1. *Дубинина, В. Л.* Изучение и обобщение передового педагогического опыта как фактор становления учителя-исследователя / В. Л. Дубинина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С.11–17.
2. *Кузина, Н. Н.* Исследовательская деятельность педагога в образовательном учреждении / Н. Н. Кузина. – СПб. : СПбАППО, 2013.
3. *Куликова, С. В.* Педагогическое исследование в опытно-экспериментальной работе учителя / С. В. Куликова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 10. – С. 60–66.
4. *Трофимова, Е.* Педагогические инновации в подготовке учителя / Е. Трофимова // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 52–59.
5. *Халемский, Г. А.* Педагогическое творчество в условиях школы-лаборатории как управляемый процесс / Г. А. Халемский // Образование и наука. – 2005. – № 3.

Дополнительное образование взрослых как ступень профессионального развития специалистов образования Минской области

Деденок В. Е.,

методист центра экономики образования

ГУО «Минский областной институт развития образования»

В связи со вступлением в действие с 1 сентября 2011 года Кодекса Республики Беларусь об образовании в Минском областном институте развития образования активно развивается система дополнительного образования взрослых. Именно эта деятельность была избрана специалистами центра экономики образования института для реализации в системе развития образовательной практики.

Работа специалистов центра по развитию системы дополнительного образования взрослых на протяжении 2011–2015 гг. состояла из нескольких этапов. Первым из них стало определение актуальных направлений дополнительного образования, реализация которых способствовала бы развитию социально значимых качеств личности специалистов образования, их способностей, а значит, их профессиональному становлению. В качестве основных направлений дополнительного образования педагогов были выбраны отдельные виды декоративно-прикладного искусства и народного творчества для обеспечения их развития в регионах области, актуальные направления обучения и развития детей и учащихся с особенностями психофизического развития, физкультурно-оздоровительной работы с детьми и учащимися. Об успешности предпринятых действий свидетельствует следующая информация: в указанный период специалистами центра экономики образования осуществлена работа по организационно-методическому сопровождению 106 методических мероприятий на платной основе по указанным направлениям, в которых приняли участие 1112 человек.

Постоянное изучение востребованности тематики, посещаемости мероприятий центра позволяет выявлять наиболее популярные из предлагаемых тем. Ежегодно

набираются группы обучающихся курсов по наиболее востребованным темам: «Развиваем таланты: вышивка шелковыми лентами», «Декоративно-прикладное искусство: украшения с использованием сутажного шнура», «Искусство создания цветов из шелковых лент», «Уроки рукоделия: художественная обработка кожи как вид декоративно-прикладного искусства», «Творческое развитие детей: радужное складывание», «Декоративно-прикладное искусство: оформление фотографий разных лет», «Эконом-идея: изготовление из газет предметов интерьера», «Мастерская психолога: игрушки-мякиши для коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста», «Мастерская психолога: инструментарий для арт-терапии в работе с детьми и подростками», «Оздоровительная аэробика в системе физического воспитания детей и учащихся», «Декоративно-прикладное искусство: изготовление сладких букетов», «Художественная резьба по овощам и фруктам».

Почему так популярны обучающие курсы по данным темам? Очевидно, участие в мероприятиях перечисленной (и другой) тематики позволяет овладеть способами решения как профессионально, так и практически значимых проблем. А это сближает назначение дополнительного и неформального образования, одной из особенностей которого является собственная активность индивида в насыщенной культурно-образовательной среде [1].

Работу специалистов центра отличает активная и заинтересованная позиция по отношению к запросам слушателей в дополнительном образовании. Значительная часть обучающих курсов разрабатывается с учетом заявок специалистов образования. Это позволяет обеспечивать аксиологический смысл образования на протяжении всей жизни, т. е. помогает взрослому формировать систему ценностей и реализовывать заключенные в нем предпосылки творческого преобразования окружающей действительности [2].

В процессе своей деятельности институт всегда оперативно реагировал на потребности общества, поэтому в 2014–2015 гг. в институте стали проводиться обучающие курсы для взрослого населения по изучению информационных технологий.

Следующим этапом в развитии системы дополнительного образования стал мониторинг эффективности мероприятий дополнительного образования, проводимых центром. Мониторинг осуществляется с января 2012 г., благодаря чему выявляются мероприятия, которые получили наиболее высокие оценки их участников, а также познавательные интересы специалистов образования. Эта работа в значительной степени способствует совершенствованию организационно-методического обеспечения мероприятий дополнительного образования.

В числе мероприятий, получивших высокую оценку участников, мероприятия по темам: «Оздоровительная аэробика в системе физического воспитания детей и учащихся» (Н. Л. Малышева, старший преподаватель кафедры УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»), «Творческое развитие детей: роспись по стеклу с отделкой из фольги» (М. Н. Ржеутская, учитель ГУО «Учебно-педагогический комплекс ясли сад – средняя школа № 24 г. Борисова»), «Творческое развитие детей: сутажная вышивка», «Декоративно-прикладное искусство: сувенирные скрап-открытки» (А. П. Пацукевич, учитель ГУО «Кишино-Слободской учебно-педагогический комплекс детский сад – средняя школа Борисовского района»); «Творческое развитие детей: лозоплетение как вид декоративно-прикладного искусства», «Декоративно-прикладное искусство: плетение из газет» (А. А. Машкетова, учитель декоративно-прикладного искусства ГУО «Средняя школа № 7 г. Борисова»); «Нетрадиционные техники рисования в развитии детей и учащихся с особенностями психофизического развития» (О. Н. Савчиц, педагог ГУО «Вилейский районный центр дополнительного образования детей и молодежи») и др. Это, на наш взгляд, свидетель-

ствуется об актуальности интеллектуальных и творческих приобретений в ходе перечисленных мероприятий, а также их значимости для эстетического развития педагогов в процессе любительской художественной деятельности, для обогащения их внутреннего мира, саморазвития и самосовершенствования.

Третьим этапом развития системы дополнительного образования взрослых стало создание группы преподавателей областных семинаров-практикумов из числа специалистов образования, имеющих опыт творческой деятельности, развитие их опыта обучения взрослых. Это яркие преподавательские таланты, работа с которыми позволяет совершенствовать прежние и разрабатывать новые обучающие курсы для развития образовательной практики обучения взрослых.

Методические мероприятия центра, проводимые для заинтересованных специалистов образования, позволили актуализировать современные технологии дополнительного образования. В числе методических мероприятий – семинары-практикумы по темам: «Подготовка к интернет-конференции: развитие опыта творческой деятельности» (16 мая 2013 г.); «Дистанционное обучение как актуальное направление профессионального развития педагога» (13 июня 2014 г.); «Вебинар как актуальная форма дистанционного обучения творческой деятельности» (26 мая 2015 г.).

Результатом проделанной работы стало развитие мотивации и профессионального мастерства преподавателей и участников семинаров в использовании дистанционных образовательных технологий для развития творческих способностей обучающихся: учащихся и взрослых. Проведение перечисленных мероприятий позволило привлечь в сферу дополнительного образования педагогов, способных постоянно учиться и учить других, овладевать актуальными технологиями современной системы образования, самореализации.

Очередным этапом развития системы дополнительного образования взрослых стало включение специалистов образования области, в том числе активных участников мероприятий центра экономики образования, в проводимые институтом мероприятия, что обеспечило развитие опыта творческой деятельности педагогов и обучающихся и его представление.

Так, в сотрудничестве с начальником центра информатизации и дистанционного образования института Кульчицкой Н. Ю. были проведены следующие мероприятия: интернет-конференция «Дополнительное образование: мотивируем творчество, развитие, успех» (1–4 октября 2013 г.), интернет-галерея «Декоративно-прикладное искусство в системе творческого развития учащихся» (6–10 октября 2014 г.), интернет-конференция «Дистанционное обучение: развиваем опыт творческой деятельности» (21–24 октября 2014 г.).

Наряду с представлением опыта творческой деятельности в перечисленных мероприятиях, специалисты центра экономики образования института и специалисты учреждений образования области широко представили опыт дополнительного образования взрослых в публикациях.

Какие достижения нашей деятельности мы можем отметить?

В их числе формирование профессионального целеполагания специалистов образования, их стремления к развитию своей личности и обогащению профессионального опыта; овладение специалистами образования современными технологиями обучения, позволяющими обеспечивать развитие системы дополнительного образования; совершенствование методического мастерства специалистов образования, которое позволяет развивать опыт их преподавательской работы, а также умения изучить, обобщить и представить опыт собственной творческой деятельности; развитие художественно-творческого опыта обучающихся, что способствует приобретению и реализации личностно и профессионально значимой системы ценностей и коммуникативных связей [3].

Список использованных источников

1. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.
2. Подобед, В. И. Образование взрослых в свете идей целостного развития человека (состояние и ориентиры исследований ИОВ РАО) / В. И. Подобед / Человек и образование. – 2009. – № 3 (20). – С. 17–24.
3. Шокорова, Л. В. Дидактические принципы обучения народному декоративно-прикладному искусству в условиях модернизации образования / Л. В. Шокорова / Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 95–98.

Совершенствование профессиональной компетентности учителя как условие формирования и обобщения перспективного педагогического опыта

Дёмина Н. П.,

*доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГУО «Минский областной институт развития образования»,
кандидат педагогических наук*

Гулицкая Т. П.,

*доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

В связи с динамичными переменами в сфере образования учеными и педагогами-практиками ведется дидактический поиск способов, позволяющих преобразовать традиционное содержание и репродуктивный характер обучения в соответствии с компетентностной моделью построения образовательной практики.

Каждый предмет школьного цикла содержит свой потенциал и возможности для обучения, воспитания, развития подрастающего поколения. Однако сложившийся в рамках традиционного обучения опыт работы педагогов не всегда позволяет учителю реализовать компетентностный подход. Причина, по мнению педагогов, в ограниченном количестве учебных часов, отведенных на выполнение требований образовательного стандарта. Вот и озабочены педагоги тем, чтобы за один урок (следуя примерному календарно-тематическому планированию) успеть объяснить новый материал и сформировать предметные учебные умения и навыки, которые чаще всего касаются фрагмента темы.

Совершенно очевидно, что в таких условиях не только не хватит времени на реализацию компетентностного подхода в обучении, но даже на прочное усвоение нового способа учебной деятельности в рамках программных требований. Вот и приходится констатировать факт, что большинство учащихся обладают разрозненными знаниями по предмету, не видят взаимосвязи между темами, не могут перейти от инварианта к вариативному содержанию. Порой не помогают учителю уйти от вышеизложенной схемы обучения даже педагогические технологии, которые в достаточном количестве предлагают педагогика и дидактика. В сложившемся традиционном обучении педагог вынужден использовать элементы (отдельные приемы, методы) технологий, не реализующий развивающий личностный потенциал той или иной технологии, разрушая систему обучения в рамках технологии.

Конечно, с таким положением дел мирится небольшая часть педагогов. Большинство учителей заняты поиском более эффективных и результативных моделей обучения. И здесь следует согласиться с Н. И. Запрудским, который выделяет три направления профессионального развития педагогов [1]. Первое направление связано с локальными (на уровне освоения и внедрения современных методов, приемов) нововведениями учителя в сложившуюся образовательную практику. В данном случае речь идет о формировании перспективного педагогического опыта. Педагогический эффект инновационных поисков учителей заключается в повышении мотивации к обучению и познавательной активности учащихся.

В рамках второго направления профессионального развития педагоги активно овладевают технологическими моделями обучения, внедряют в практику работы образовательные и информационно-коммуникационные технологии в системе, отслеживая их влияние на качество обучения и развития личности учащегося.

Однако есть педагоги-новаторы, педагоги-исследователи, которые выстраивают свою дидактическую систему, обеспечивая тем самым развитие теории и практики обучения предмету. Инновационный опыт учителя, получивший очертания завершенной системы, представляется на экзамене на присвоение или подтверждение высшей квалификационной категории. Перспективный педагогический опыт обобщается и распространяется путем подготовки преподавателями и методистами института отдельных изданий или статей в периодические издания.

Дифференцированная система повышения квалификации педагогов, сложившаяся в Минском областном институте развития образования, позволяет удовлетворять и стимулировать потребность педагогов в профессиональном развитии, что положительно сказывается на выращивании и распространении перспективного опыта. Учителям второй квалификационной категории, без квалификационной категории в процессе повышения квалификации предоставляется возможность освоить дидактические системы, основанные на современных педагогических технологиях и инновационных методиках, описанных в педагогической литературе.

Особое значение в образовательном процессе уделяется формированию у педагогов с относительно небольшим опытом работы аналитических умений, направленных на оценку собственной профессиональной деятельности и перспективного педагогического опыта коллег. В рамках активных форм обучения взрослых (практикумы, учебно-деловые, организационно-деятельностные игры) педагоги учатся моделировать образовательные системы по заданным образцам и алгоритмам, осваивая современные подходы к выстраиванию образовательной практики, корректируя собственную профессиональную деятельность. Положительным результатом компетентностного обучения является не только освоение слушателями новых образовательных моделей, но и развитие таких личностных компетенций, как исследовательская, коммуникативная, проективная, культурологическая. Особенно эффективными в этом отношении являются интерактивные формы обучения во взаимодействии преподаватель – учителя.

Педагоги первой и высшей квалификационных категорий нуждаются в осмыслении и развитии собственной дидактической системы. Поэтому для педагогов, стремящихся отказаться от стереотипов в профессиональной деятельности, организуется повышение квалификации по освоению новых и эффективных направлений в преподавании предметов, например: антропологический подход в образовании, межпредметные связи в школьном обучении, лингвокультурологический подход в формировании языковой личности, профессиональное мастерство педагога как условие обеспечения качества обучения учащихся.

В процессе повышения квалификации педагоги осваивают перспективные педагогические направления в процессе моделирования и проектирования образовательных

систем, предлагают варианты решений педагогических ситуаций. Активные формы обучения в рамках системного повышения квалификации (практикумы, учебные игры) помогают педагогам определиться в концептуальных основаниях современной образовательной практики, приобрести конкретные теоретические знания и целенаправленный опыт решения проблем компетентностного обучения, оптимального использования информационно-коммуникационных технологий, реализации культурологического подхода в воспитании учащихся и др.

Сам процесс проектирования перспективных образовательных систем в рамках повышения квалификации включает несколько этапов. В самом начале повышения квалификации проводится анкетирование педагогов с целью выявления профессиональных интересов, опыта инновационной деятельности и его презентации, запросов и ожиданий от предстоящей учебы. Обработка анкет позволяет преподавателям определить содержание будущих проектов и сформировать творческие группы для совместной работы по созданию перспективных дидактических систем. На следующем этапе обучения слушатели получают информацию о содержании, структуре и оформлении педагогических проектов, а также знакомятся с методическим инструментарием по разработке дидактических систем. Завершающим этапом повышения квалификации является организационно-деятельностная игра, предполагающая проектирование эффективных систем организации образовательного процесса. В системе работы над проектами определяются критерии оценки дидактической системы. На завершающем этапе обучения проводится презентация и защита образовательных моделей, а также обсуждаются направления доработки и апробации инновационного образовательного продукта.

Таким образом, создание перспективной дидактической системы, во-первых, требует от учителя глубокой профессиональной подготовки, а во-вторых, квалифицированного научно-методического сопровождения со стороны ученых или более опытных педагогов.

Еще одно направление деятельности кафедры социально-гуманитарных дисциплин – повышение профессиональной компетентности педагогов в работе с высокомотивированными учащимися в рамках системы семинаров.

Семинар «Система подготовки учащихся к олимпиаде» предполагает ознакомление педагогов со спецификой заданий трех туров олимпиады (комплексная работа по белорусскому языку и литературе, устное высказывание, отзыв), критериями их оценивания, заданиями, предлагаемыми на олимпиадах по белорусскому языку различных уровней (районные, областные, республиканские), разбором типичных ошибок, анализом недочетов при выполнении творческих заданий, с современными методиками мотивации и подготовки учащихся к участию в олимпиадном движении; организацией целенаправленной деятельности учителя в работе с одаренными детьми.

Сформировать у учащегося исследовательские умения способен только тот педагог, который владеет ими сам. Зачастую не все учителя могут и умеют увидеть и сформулировать проблему, подобрать методики исследования и использовать их на практике, собрать материал, проанализировать и обобщить полученные данные и, наконец, сделать собственные выводы по полученным результатам. Поэтому в руководстве ученическими исследованиями основная проблема педагога – владение исследовательскими умениями или технологией исследовательской деятельности.

Семинары «Организация исследовательской работы учащихся» направлены на приращение профессиональных компетенций педагогов в области проектирования, организации и руководства исследовательской деятельностью учащихся. Программа семинара предусматривает углубление знаний слушателей по психолого-педагогическим и методическим аспектам сопровождения исследовательской деятельности учащихся, ознакомление с методологией организации учебных исследований.

Вторая проблема, с которой сталкиваются педагоги, – как достойно представить результаты исследования. Важно отработать с учениками критерии, по которым оценивается выступление на различных конкурсах: культуру речи, эмоциональность, умение удерживать внимание аудитории, укладываться в регламент, отвечать на вопросы членов жюри и других слушателей, а также умение отстаивать свою точку зрения.

Непосредственно с информационной компетентностью учителя связана и проблема оказания помощи учащимся в подготовке мультимедийной презентации доклада о результатах исследования. Часто учитель-предметник не владеет информацией о правилах работы в программе Power Point. В презентациях встречаются типичные ошибки: большое количество анимационных эффектов, утомляющих зрителя мельканием деталей на экране, использование в цветовом оформлении более трех цветов на одном слайде, непродуманная сочетаемость цветов и расположение текста на слайде и т. д. Отработке способов представления результатов учебного исследования, грамотному подходу к оформлению компьютерных презентаций посвящен семинар «Представление результатов учебного исследования: риторика, демонстрация, презентация».

Таким образом, целенаправленная работа с педагогами по развитию профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации оказывает положительное влияние на формирование и осмысление перспективного педагогического опыта.

Список использованных источников

1. *Запрудский, Н. И.* Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.
2. *Иванова, М. А.* Исследовательская деятельность школьника – творческий процесс взаимодействия учителя и учащегося / А. М. Иванова, С. А. Старцева // Исследовательская работа школьников. – 2012. – № 4 – С. 26–30.

Роль социального интеллекта как когнитивного компонента коммуникативных способностей обучающихся в оптимизации процесса их социально-психологической адаптации

Елгина С. В.,

*доцент кафедры профессионального образования
и психолого-педагогического сопровождения ФГОС
ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»,
кандидат психологических наук*

Понятие «социальный интеллект» было введено в психологическую науку Э. Торндайком в 1920 году. С его точки зрения, социальный интеллект – это глубина понимания и дальновидность в межличностных отношениях [6]. Как особый «социальный дар», продуктом которого является успешная социальная адаптация, его стал рассматривать Г. Оллпорт [4]. По Дж. Гилфорду, социальный интеллект – это когнитивный компонент коммуникативных способностей, способность к познанию поведения [5].

Используя методику Дж. Гилфорда и М. Салливена, адаптированную Е. С. Михайловой [3], мы провели исследование особенностей социального интеллекта 158 рязанских девятиклассников обоого пола [1]. Полученные результаты позволили выделить две крайние группы подростков (23 и 29 человек), различающиеся как по общим показателям, так и по отдельным факторам социального интеллекта: В 1-ю группу (с более высокими показателями по тесту) вошли лица, способные извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать

быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что помогает их успешной социальной адаптации. Во 2-ю группу (с низкими показателями по тесту) вошли подростки, которые могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

В целом же по совокупной выборке преобладали испытуемые лица с низкими и средними показателями по методике, что свидетельствует о недостаточном уровне развития у подростков социального интеллекта, т. е. когнитивного компонента коммуникативных способностей.

Наименьшие результаты были достигнуты подростками при выполнении субтеста № 4 «Истории с дополнением», определяющего умение адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения, выстраивать целостную картину событий на основе неполных данных, ориентироваться в нормах и правилах, регулирующих поведение в обществе, анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимать логику их развития.

Определенные сложности возникли у подростков и при выполнении заданий субтеста № 2 «Группы экспрессии», оценивающего способность понимать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам, а также сравнивать их с вербальными, что, по мнению А. Пиза, лежит в основе «шестого чувства» – интуиции.

Перечислим основные проблемы социального плана, выявленные в ходе исследования социального интеллекта подростков:

1) плохое владение языком телодвижений, взглядов и жестов, который осваивается в онтогенезе и вызывает больше доверия, чем вербальный;

2) ориентирование на вербальное содержание сообщений и, как следствие, – ошибки в понимании глубинного смысла слов собеседника;

3) заниженная самооценка;

4) эмоциональная нестабильность;

5) неадекватная реакция на критику;

6) низкие знания норм и правил, регулирующих поведение в обществе;

7) недостаточный уровень развития рефлексии, сложность в выстраивании логических умозаключений;

8) трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, неумение догадываться неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения, отсюда – сложности в адаптации к разного рода взаимоотношениям между людьми.

Как видим, проблемы, выявленные в структуре социального интеллекта подростков весьма разнообразны и взаимосвязаны, а их причины, обусловленные как психодинамическими, так и социальными факторами, естественно, воздействуют на различные сферы личности (эмоциональную, волевую, познавательную), нарушая процесс социализации подростков. Одна из таких причин, на наш взгляд, кроется в том, что у большинства современных подростков уже утрачена детская способность целостно воспринимать информацию, поступающую из окружающего мира и доверять невербальным компонентам содержания общения. Кроме того, для большинства испытуемых этот тест был сложным еще и потому, что уровень его выполнения напрямую зависел от тех социальных качеств, способностей (знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешность социально-психологической адаптации), которые в подростковый период только начинают, либо еще продолжают активно развиваться в личности (и проявляться в дея-

тельности) подростков [2].

По мнению Е. С. Михайловой [7], с возрастом, по мере достижения личностной зрелости, происходит гармонизация структуры социального интеллекта, выравнивание способностей к познанию поведения. Безусловно, низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками, например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками. Однако и эти психологические качества не смогут, по всей вероятности, развиваться самостоятельно, стихийно, либо этот процесс будет достаточно длительным и сложным.

К сожалению, ориентированность учебных программ до недавнего времени главным образом лишь на развитие вербально-логического компонента когнитивной сферы также не способствовала в должной степени решению вышеназванных проблем, а, возможно, и усугубляла (обостряла) их. Поэтому для оптимизации процесса социально-психологической адаптации личности обучающихся необходимо развитие их социальных способностей, гармонизация структуры социального интеллекта, что, на наш взгляд, невозможно без целенаправленного воздействия специалистов (педагогов, психологов, социальных педагогов и др.) на формирующуюся личность в сотрудничестве с нею в ходе активного социально-психологического обучения.

Список использованных источников

1. *Елгина, С. В.* Проявления интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С. В.Елгина ; Рязанский государственный ун-т им. С. А. Есенина. – М., 2006. – 18 с.
2. *Емельянов, Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 277 с.
3. *Михайлова, Е. С.* Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию / Е. С. Емельянова. – СПб. : Наука, 1996. – 53 с.
4. *Allport, G.* Pattern and Growth in Personality / G. Allport. – N. Y: McGraw-Hill, 1961. – 260 p.
5. *O'Sullivan, M.* The measurement of social intelligence / M. O'Sullivan , J. P. Guilford et de Miller // Reports from the psychological laboratory. – Los Angeles: University of Southern California, 1965. – № 34. – P. 14 – 29.
6. *Thorndike, E. L.* [et al]. The Measurement of Intelligence / E. L. Thorndike. – N. Y. : Teachers College, Columbia University, 1926. – 114 p.

Формирование профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих воспитательную практику

Захожая Н. Н.,

*начальник управления координации
повышения квалификации специалистов воспитательной,
социально-педагогической и психологической служб
ГУО «Минский городской институт развития образования»*

Карпушева Н. М.,

*заместитель начальника управления координации
повышения квалификации специалистов воспитательной,
социально-педагогической и психологической служб
ГУО «Минский городской институт развития образования»*

В процессе непрерывного профессионально-педагогического образования происходит рост профессионального мастерства, педагогической культуры, совершенствуется мировоззрение.

Современный тренд Lifelonglearning (LLL) – «обучение в течение всей жизни» – можно выразить одной фразой: «Учиться – это никогда не рано и никогда не поздно» [1, с. 6]. Развитие учреждения дополнительного образования взрослых в контексте LLL влечет за собой внедрение новых форм обучения, изменение роли педагога, повышение мотивации слушателей, ориентацию на конечный результат.

Одной из основных функций дополнительного образования педагогов становится формирование профессиональной компетентности. Это вызывает необходимость дальнейшего совершенствования содержания повышения квалификации специалистов образования, а также повышения качества образовательного процесса в системе дополнительного образования взрослых [2, с. 5].

В настоящее время исключительное значение как на теоретическом уровне, так и на уровне образовательной (в том числе воспитательной) практики имеет освоение педагогами инновационной культуры. Интеграция в практику воспитания алгоритмов реализации инновационных процессов осуществляется посредством организации взаимодействия учреждений дополнительного образования взрослых с субъектами образовательных отношений. Особая роль в рамках такого взаимодействия принадлежит различным формам методического сопровождения педагогов в межкурсовый период.

На современном этапе методическая работа с педагогами столицы, осуществляющими воспитательную практику, основывается на выявлении потребностей развития образовательной системы столичного региона. Методическое сопровождение нацелено на инновационную педагогическую практику, обобщение передового опыта, создание в учреждениях образования развивающей воспитательной среды. Учет жизненных и профессиональных установок педагогов, опыта и уровня сформированности компетенций всех субъектов образовательных отношений придает организации методической работы дифференцированный характер. Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность. Именно в процессе организации профессиональной деятельности педагог становится носителем общей и профессиональной культуры [3, с. 8].

Для создания гибкого воспитательного пространства столичного региона были определены его системообразующие элементы – сетевые педагогические сообщества и ресурсные центры воспитательной направленности, располагающиеся на базе учреждений общего среднего образования столицы. Неоспорим факт, что формирование

педагогического сообщества эффективно влияет на профессиональную культуру учителя.

Деятельность сетевых сообществ педагогов-организаторов, педагогов-психологов, педагогов социальных, классных руководителей, заместителей директора по воспитательной работе, а также городских ресурсных центров по воспитательной работе организована на следующих уровнях: локальном (внутри учреждения образования), районном, городском (презентация опыта, создание сетевого сотрудничества учреждений образования города), в системе повышения квалификации (трансляция педагогического опыта по выбранному направлению).

Построенный и отработанный управлением координации повышения квалификации специалистов воспитательной, социально-педагогической и психологической служб Минского городского института развития образования алгоритм организационно-методического сопровождения деятельности сетевых педагогических сообществ и ресурсных центров воспитательной направленности позволяет охватить все пространство столичного региона и обеспечить формирование инвариантных сообществ субъектов образовательных отношений в социокультурном пространстве.

Организация взаимодействия участников образовательного процесса в социуме столичного региона доказала, что ускоренная социальная трансформация требует усиления личностно ориентированного вектора системы работы с кадрами, развития современной мобильной и гибкой системы непрерывного профессионального образования педагогов, оперативного использования современных технологий, использования различных форм взаимодействия участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. *Глинский, А. А.* Профессионально-педагогическая культура учителя и пути ее совершенствования / А. А. Глинский // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 2.
2. *Мацкевич, Н. И.* Дидактика повышения квалификации: инвариантные характеристики / Н. И. Мацкевич. – Минск : РИВШ, 2009.
3. *Сластенин, В. А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука – 2004. – № 5.

Повышение квалификации педагогов в вопросах духовно-нравственного воспитания учащихся

Зенько Е. И.,

*старший преподаватель кафедры психологии и управления
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Негативные явления, происходящие в духовно-нравственном и социокультурном пространстве нашего общества, изменения в ценностных ориентациях детей и молодежи, возникновение нетрадиционных культурных, религиозных и общественных идеалов и образов отражают утрату четких нравственных ориентиров отдельной личности и приводят к кризисным явлениям в различных сферах жизни современного общества. Особенно уязвимыми в этом отношении являются дети, подростки и молодежь. Помочь им выстроить прочную систему истинных ценностей и сделать в соответствии с ней свой нравственный выбор – важнейшая задача воспитания.

Перспективные задачи возрождения, культивирования и развития духовно-нравственных ценностей, являющихся базисом общественной морали, условием развития народа и отдельного человека, и транслируемых из поколения в поколение в про-

цессе воспитания, находят отражение в нормативных документах. Так, согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, воспитание представляет собой «целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося» и «основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа» [1, с. 3, 20]. Неисчерпаемым источником и основой нравственных ценностей являются духовные традиции христианской культуры и религии. Исходя из признания определяющей роли Православной церкви в историческом становлении и развитии духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа для решения проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения реализуется Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью. Программа представляет собой совокупность мероприятий в области образования, воспитания и социальной работы, направленных на «...воспитание нравственно зрелой, духовно развитой личности, способной осознавать свою ответственность за судьбу Отечества и своего народа; ... объединение усилий органов управления, учреждений образования, церковных и общественных организаций для использования потенциала православных традиций и ценностей в формировании личности человека, духовно-нравственном и патриотическом воспитании детей и молодежи, в коррекции поведения и социальной поддержке детей и подростков с девиантным поведением, оказавшихся в социально опасном положении...» [3, с. 2].

Реализация вышеназванной Программы предусматривает создание в учреждениях образования благоприятных условий для ознакомления учащихся с культурно-историческими, нравственно-этическими и этнокультурными традициями православия. Культурные и духовные традиции белорусского народа на протяжении многих веков связаны с христианством, в связи с чем целесообразным является формирование системы духовно-нравственных ценностей обучающихся на основе отечественных христианских традиций. Это предполагает высокий уровень профессиональной компетентности учителя в вопросах православной культуры и духовно-нравственного воспитания.

В Минском областном институте развития образования более десяти лет проводится работа по реализации Программы сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью. По благословению митрополита Минского и Заславского, Патриаршего Экзарха всея Беларуси Павла ежегодно проводится повышение квалификации учителей, выполняющих функции классного руководителя в учреждениях общего среднего образования, по проблеме духовно-нравственного воспитания учащихся на отечественных православных традициях.

В ходе повышения квалификации педагоги знакомятся с основами православной культуры, историей христианства на белорусских землях, изучают традиции православной педагогики, учатся использовать воспитательный потенциал культурно-исторического наследия православия в работе с учащимися. При этом слушателям предлагается несколько тем повышения квалификации, взаимно дополняющих, но не дублирующих друг друга. Каждая из тем, будучи относительно самостоятельной, затрагивает один из аспектов данной проблемы, в то время как общее содержание позволяет получить о ней наиболее полное представление. Такой системный подход позволяет педагогу выбрать и изучить любую из интересующих его тем или осуществить повышение квалификации поэтапно, в полном объеме.

После повышения квалификации учителя активно используют полученные знания на практике: ведут факультативы и кружки по соответствующей тематике, организуют воспитательную работу с учетом и на основе отечественных православных традиций, включают духовно-нравственный компонент в содержание уроков. Высокую эффективность имеют инновационные и педагогические проекты духовно-нравственного

содержания, а также деятельность районных ресурсных центров по этой проблеме. Наиболее интересный опыт работы представляется на республиканских конференциях и конкурсах.

С каждым годом все большее число педагогов изъявляют желание повысить уровень своей профессиональной компетентности в вопросах духовно-нравственного воспитания. Это дает повод надеяться, что работа педагогов в данном направлении будет более качественной и эффективной.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. – Офиц. изд. – Минск : НЦПИ Республики Беларусь, 2011.

2. Программа сотрудничества Министерства образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церкви на 2015–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.gov.by/ru/main.aspx?guid=14301>. – Дата доступа : 31.06.2015.

Культурологический подход к совершенствованию личной и профессиональной компетентности педагога

Калистратова Е. И.,

*и. о. начальника центра учебно-методической работы с кадрами образования
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Современное состояние развития общества выдвигает на первое место необходимость развития человеческих ресурсов. Мировая цивилизация, достигшая небывалого информационного и технического прогресса, тем не менее оказалась в состоянии глубочайшего экологического, духовно-нравственного, гуманитарного кризиса. Становится очевидным, что преодоление данных проблем невозможно осуществить при помощи технических средств. В первую очередь, ситуация апеллирует к изменению стиля мышления и поведения самого человека. Действенным инструментом формирования новой парадигмы человеческого существования может стать образование.

Современная образовательная ситуация выдвигает на первый план личность педагога, его культуру, профессиональные компетенции. Знания, умения и навыки, бывшие ранее критерием профессиональной подготовленности педагога, превращаются из цели в средства развития и совершенствования его личной и профессиональной компетентности. Компетентностная модель специалиста, ставшая ответом системы образования на вызовы времени, находится в тесной связи с культурологическим подходом.

К методологическому осмыслению культурологических аспектов в образовании обращались такие исследователи, как Е. В. Бондаревская, С. И. Гессен, Э. Кассирер, В. С. Степин и др. Понятие «культурологический подход» трактуется по-разному в работах отечественных и зарубежных авторов. Например, по мнению А. С. Кармина, понимание данного явления адресует нас к научной методологии познания и преобразования педагогической действительности [3]. В данном случае культурологический подход тесно сопряжен с аксиологией, занимающейся исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, определяющих направления жизни, деятельности, поступков человека.

В. В. Краевский обращается к пониманию культурологического подхода как альтернативы «естественнонаучным и техническим компонентам образования» [4]. Исследователь Л. А. Сундеева трактует культурологический подход как «потребность в осо-

бой рефлексии» [6]. Е. В. Бондаревская рассматривает его как культурный процесс, реализующийся в культуросообразной образовательной среде, компоненты которой наполнены понятными и приемлемыми для человека смыслами [2]. Последователи научной школы В. А. Сластенина под культурологическим подходом понимают совокупность организационно-педагогических мер, способствующих формированию профессионально-педагогической культуры, которая становится условием личностного развития педагога, освоения и создания им культурных ценностей [6]. Однако любая трактовка культурологического подхода видит своей конечной целью формирование «человека культуры», по выражению М. М. Бахтина [1].

Совершенствование профессиональной компетентности педагога осуществляется как в условиях специально организованной образовательной среды (например, института развития образования), так и самостоятельно. Учебные программы повышения квалификации специалистов образования, программы методических мероприятий отводят часть времени на общепедагогическую, культурологическую подготовку. С точки зрения культурологического подхода включение в содержание занятий обществоведческого, философского, искусствоведческого материала способствует реализации идеи фундаментализации, когда любая узкоспециальная информация «вплетается в культурную ткань жизнедеятельности обучаемого», тем самым создавая «условия для выявления и реализации личных смыслов» [6]. Исходя из этого, представляется необходимым не только отводить часть учебного времени на рассмотрение общекультурных тем, но раскрывать внутренние культурно-нравственные возможности науки в логике конкретного учебного предмета.

Культурологический подход предполагает осуществление культурной идентификации личности педагога. Культурная идентичность есть осознание себя частью своего народа, знание его истории, культуры, национальных традиций, ценностей, мировоззренческих установок. Культурная идентичность имманентна самосознанию личности, формируется как результат специально организованного воспитательного процесса и личностного самосовершенствования. Устойчивая культурная идентичность выступает залогом продуктивной коммуникации с представителями других культур, эффективного профессионального общения, при котором соблюдается баланс между отечественной образовательной практикой и международным образовательным опытом.

Культурологический подход предполагает формирование у педагога умения вести культурный диалог, исходя из оппозиций «Я – Другой», «Я – Артефакт». В процессе диалога происходит трансляция собственных смыслов и ценностей, знакомство с культурными установками другого человека, знаково-символической природой культурного объекта. Условием реализации культурологического подхода в рамках формирования диалоговых умений педагога выступает культуросообразная образовательная среда. Наибольшим потенциалом для культурного развития личности обладают пространства музея, библиотеки, выставки, где созданы необходимые условия для общения с объектами культуры и искусства.

В учреждении образования культуросообразная среда формируется, по мнению В. Л. Крайника, «культурными компонентами всех учебных дисциплин, культурой деятельности ребенка, профессионально-педагогической культурой учителя, мультикультурными формами учреждения образования» [5]. Совершенствовать личностную и профессиональную компетентность педагог может также посредством выбора факультативов, спецкурсов гуманитарной, культурологической направленности в процессе повышения квалификации, участия в методических мероприятиях.

Таким образом, культурологический подход к совершенствованию личной и профессиональной компетентности педагога не предполагает радикальную перестройку образовательной системы, но задает определенный вектор для осмысления об-

разовательных явлений и процессов в контексте развития культуры. Культурологический подход предоставляет широкие возможности для осуществления педагогом активного поиска культурных образцов, способов деятельности, выбора методов, средств, приемов обучения и воспитания. Многие исследователи сходятся во мнении, что логика культурологического подхода способствует становлению поликультурного образования как образования нового типа, позволяющего субъектам образовательного процесса понимать, исследовать, осваивать многообразие культур, сохраняя и утверждая собственную культурную идентичность.

Совершенствование личной и профессиональной компетентности педагога на основе культурологического подхода предполагает решение некоторых содержательных и процессуальных задач, направленных на введение личности в мир культуры, освоение культурной картины мира, постижение культурных ценностей и создание новых культурных образцов.

Список использованных источников

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва, 1979. – 416 с.
2. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2000.
3. *Кармин, А. С.* Культурология / А. С. Кармин. – СПб., 2001. – 205 с.
4. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – Москва, 2005. – 374 с.
5. *Крайник, В. Л.* Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога [Электронный ресурс] / В. Л. Крайник. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru> – Дата доступа : 26.07.2015.
6. *Сундеева, Л. А.* Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем / Л. А. Сундеева // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3 (13). – 34 с.

Дополнительная подготовка учителя начальных классов к осуществлению психолого-педагогической поддержки современной семьи

Каско В. Б.,

старший преподаватель кафедры педагогики

и психологии дошкольного и начального образования

ГУО «Минский областной институт развития образования»

В современном мире формируется понимание возрастающей роли семьи не только в развитии ребенка, но и в развитии всего общества. Признание приоритета семейного воспитания над общественным обуславливает необходимость иных оснований взаимодействия семьи и школы. Содержание этого взаимодействия определяется понятием «психолого-педагогическая поддержка», которое рассматривается современными исследователями в контексте оказания профессиональной адресной, целенаправленной, организованной, превентивной, оперативной и разносторонней (информационной, организационной, моральной) помощи семье в решении возникающих проблем.

Изучение массовой педагогической практики показывает наличие серьезных профессиональных затруднений у учителей в качественном решении данной проблемы. Часто при работе с родителями учащихся педагоги сталкиваются с невысокой мотивацией, недоверием, а порой и открытым сопротивлением. Причин, провоцирующих подобное поведение родителей, много. Взрослые люди отличаются друг от друга образовани-

ем, жизненным и родительским опытом, индивидуальными личностными характеристиками. Следовательно, психолого-педагогическая поддержка семьи требует индивидуального подхода и должна осуществляться с учетом возрастных и социально-психологических особенностей представителей микросреды ребенка.

В связи с этим возрастает роль и значение системы повышения квалификации педагогических кадров как образовательной системы, способной оперативно обеспечить дополнительную подготовку педагогов к осуществлению поддержки родителей в выполнении присущих им функций в личностно ориентированной парадигме.

В 2015 году кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования разработана и активно реализуется программа повышения квалификации учителей начальных классов учреждений общего среднего образования «Психолого-педагогическая поддержка семьи в современных социокультурных условиях», направленная на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по проблеме психолого-педагогической поддержки современной семьи, а также формирование у учителей психологической готовности к работе с родителями учащихся на качественно новом уровне взаимодействия – уровне поддержки, устойчивой мотивации на профессиональное и личностное самосовершенствование.

Содержание повышения квалификации предусматривает знакомство педагогов с сущностью и спецификой социализации ребенка в семье, характеристикой современной белорусской семьи и тенденциями ее развития, стратегией и тактикой социальной политики Республики Беларусь в отношении семьи и детей, современными подходами к осуществлению психолого-педагогической поддержки основного института социализации ребенка, концепциями и моделями воспитания родителей, технологией психолого-педагогической поддержки семьи ребенка младшего школьного возраста, применением методов активного обучения во взаимодействии школы и семьи для формирования осознанного родительства и др.

Учебная программа повышения квалификации рассчитана на 36 часов. Основными формами проведения учебных занятий со слушателями являются лекции, практические занятия, тренинги, практика на базе учреждений общего среднего образования, спецкурсы, факультативы.

Разрабатывая учебную программу, мы принимали во внимание тот факт, что в классической форме среднего специального и высшего образования преобладает теоретическая составляющая, в то время как учитель-практик нуждается в знаниях, максимально отображающих реалии. Поэтому информационный компонент всех без исключения учебных занятий, в том числе лекционных, имеет практическую направленность, так как предполагает обучение педагогов правильному поведению в конкретных ситуациях взаимодействия с представителями микросреды ребенка. Практико-ориентированная направленность учебных занятий не только повышает информированность педагогов, но вооружает их практическими умениями, позволяющими находить решения в любой, в том числе нестандартной ситуации, изменяет отношение учителей к работе с родителями в целом, ломает устоявшиеся стереотипы.

Важно отметить, что в процессе повышения квалификации преподавателям приходится работать со слушателями, которые отличаются уровнем образования (часть из них имеет высшее педагогическое образование, другая – среднее специальное), а также опытом практической деятельности в учреждениях общего среднего образования. В связи с этим повышение квалификации начинается с выявления профессиональных затруднений учителей в осуществлении взаимодействия с семьями учащихся, что позволяет преподавателям при подготовке и проведении учебных занятий осуществлять целевой отбор информации, методов преподавания с учетом решения существующих проблем.

В ходе проведения лекций преподаватель не только излагает материал, но и акцентирует внимание слушателей на особенностях его применения в реальных ситуациях, с которыми педагоги сталкиваются в своей профессиональной деятельности, организует дискуссии, во время которых учителям предоставляется возможность высказать собственное мнение по обсуждаемой проблеме, обменяться опытом работы, отвечать на вопросы слушателей.

В ходе практических занятий учителям предлагаются различные проблемные ситуации, связанные с их педагогической деятельностью, выход из которых слушателям необходимо найти индивидуально или в процессе специально организованной преподавателем коллективной мыслительной деятельности. Заметим, что проблемные ситуации конструируются преподавателями на основе изучения реальной педагогической практики, а также профессиональных затруднений педагогов.

Работая в малых группах, учителя проектируют собственную педагогическую деятельность по осуществлению психолого-педагогической поддержки родителей младших школьников, моделируют организационно-педагогические мероприятия для достижения единства целей школы и семьи в воспитании детей исходя из задач развития личности ребенка. Активное участие слушателей в учебном процессе содействует формированию у них опыта применения накопленных знаний при разрешении конкретных проблем, ситуаций, возникающих в педагогической практике, с последующей рефлексией.

Участвуя в тренингах, педагоги учатся конструктивному общению с людьми.

В рамках повышения квалификации практикуется и такая форма проведения занятий со слушателями, как практика на базе учреждения общего среднего образования, в процессе которой у слушателей развиваются умения анализировать опыт работы коллег на предмет возможности его использования в преобразовании собственной профессиональной деятельности.

Повышение квалификации завершается собеседованием. Такая форма контроля выбрана для определения уровня усвоения знаний слушателями, их продвижения в овладении умениями. Подчеркнем, что изучение эффективности повышения квалификации осуществляется нами на основе экспертной оценки происходящих изменений в знаниях (информационный критерий), в умениях (практический критерий) и в мотивации (мотивационный критерий) педагогов. Существенным в работе со взрослыми людьми является также акцент на самооценку собственных достижений и результатов.

В настоящее время дополнительное образование взрослых является необходимым фактором повышения уровня профессионализма педагога в осуществлении психолого-педагогической поддержки семьи. Содержание повышения квалификации должно иметь практико-ориентированный характер, представлять собой определенную, четкую, логически взаимосвязанную систему. Образовательный процесс повышения квалификации педагогов предполагает серьезную перестройку, создание специальных условий, связанных с организацией, планированием и построением учебных занятий.

О некоторых новых требованиях к лекционным занятиям в системе дополнительного образования педагога

Кашицына Ю. Н.,

*доцент кафедры математических дисциплин
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
кандидат педагогических наук*

Концепция непрерывного образования педагога новой формации, разработанная Министерством образования и науки РФ, предполагает, что в современной школе должен работать учитель нового типа – профессионал, исследователь, творец. Это возможно только в условиях систематического, непрерывного повышения профессионального мастерства, саморазвития, самосовершенствования [4, с. 4]. Смена парадигмы образования от знаниево-центристской к компетентностной предъявляет серьезные требования к учителю.

Компетентность – новое качество личности, увязывающее в себе знания со способностью применять их на практике. Профессиональную компетентность педагога характеризует владение современными педагогическими технологиями, культурой коммуникации при взаимодействии с людьми, умением получать информацию в своей предметной области, преобразуя ее в содержание обучения и используя для самообразования, умением передавать свою информацию другим [2, с. 128]. Владеть составляющими компетентности должен каждый учитель вне зависимости от педагогического стажа и преподаваемого предмета.

Однако часто на практике учителя испытывают значительные трудности в освоении профессиональных компетенций. Проводя много времени с учениками, сам учитель оказывается в изолированном от своих коллег положении. Он имеет теоретические представления о современных требованиях к своей профессии, но для реализации компетентностного подхода этого явно недостаточно. Например, овладение коммуникативными навыками возможно только при определенных условиях, через взаимодействие с людьми, в непосредственном профессиональном общении.

Задача, которая стоит перед преподавательским составом педагогических институтов и учреждений дополнительного образования педагогов, – организовывать лекционные и практические занятия таким образом, чтобы учитель сам оказался в ситуации ученика, на себе ощутил современные требования стандарта, связанные с концепцией формирования коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных универсальных учебных действий, а также с реализацией системно-деятельностного подхода [3, с. 42].

Лекционные занятия остаются одной из основных форм работы с учителями в системе дополнительного образования. Основная задача классической лекции заключается в передаче большого объема учебной информации от преподавателя к слушателям. Основным источником информации является лектор, слушатели лишь изредка задают вопросы, в основном их деятельность носит пассивный характер.

Тематика лекционных занятий должна соответствовать рабочей программе дисциплины. Традиционно лекционное занятие начинается с постановки цели и сообщения плана совместной учебно-познавательной деятельности. При изложении тем лектор акцентирует внимание на наиболее принципиальных и сложных вопросах дисциплины, определяет вопросы для самостоятельной проработки. Соответственно, при подготовке к лекции следует учитывать проблемность, научность, идейность, доступность, эмоциональность изложения, наличие практической значимости теоретического материала, преемственности с другими дисциплинами, работу с аудиторией.

Отличие современной лекции от классической состоит в том, что сегодня уже недостаточно новизны одного лишь теоретического материала. Поскольку в современных условиях каждый имеет доступ к информации, все большее внимание уделяется формированию профессиональных компетенций учителя. Поэтому многие преподаватели при организации лекционных занятий используют педагогические и информационные технологии.

Анализ методической литературы, наблюдения за работой лучших учителей-практиков, результаты исследований, собственный опыт позволяют утверждать, что наиболее эффективной для совершенствования лекционной формы обучения в информационно-образовательном пространстве является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Она учит ориентироваться в потоке окружающей информации, прививает культуру работы с текстом. Занятия с использованием этой технологии направлены на побуждение обучаемых к мыслительной деятельности и способствуют их активизации к поиску ответа [2, с. 128].

Если традиционно лекция в вузе обычно ассоциируется с лектором, транслирующим большой объем информации, и слушателями, составляющими конспект некоторого теоретического материала, то на лекции, построенной по обозначенной технологии, слушатели становятся главными действующими лицами. Они думают и вспоминают, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное. Тексту отводится приоритетная роль: его осмысливают и соотносят с собственными знаниями, анализируют, читают, пересказывают, трансформируют, интерпретируют, дискутируют, в итоге создают собственные продукты для дальнейшей практической работы.

Восприятие информации происходит в три стадии, что соответствует трем этапам урока: подготовительная – стадия вызова; восприятие нового – смысловая стадия (или стадия реализации смысла); присвоение информации – стадия рефлексии [1, с. 23]. Первая стадия (стадия вызова) позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у обучаемого знания по изучаемой проблеме, вызывает устойчивый интерес к поставленной проблеме и побуждает обучаемого к активной работе не только на уроке, но и дома. Во второй стадии (стадии осмысления) обучаемый получает новую информацию, осмысливает ее и соотносит с уже имеющимися собственными знаниями и умениями. На последней стадии (рефлексии) обучаемый, осмыслив всю полученную информацию, присваивает новое знание, и у каждого обучаемого формируется собственное отношение к изучаемому материалу.

Для реализации каждой стадии в обозначенной технологии разработано достаточно много приемов и стратегий. Наиболее эффективными при изложении теоретического материала считаются такие приемы, как «Мозговой штурм», «Кластер», «Перепутанные логические цепочки», «Знаю. Хочу узнать. Узнал», «Толстые и тонкие вопросы», «Верите ли вы, что...», «Инсерт», «Продвинутая лекция», «Таблицы», «Схемы», «Синквейн», «Эссе», «Кластер», «Взаимоопрос», «Предписание к действию».

Чтение лекций следует сопровождать использованием средств информационных и мультимедийных технологий (компьютерные презентации, электронные учебно-методические программы, видео- материалы-ресурсы сети Интернет и др.).

Педагогических технологий существует огромное количество. Можно прочитать много литературы об интерактивных методах обучения, но научиться им можно, только попробовав их непосредственно, только путем личного участия.

Отзывы учителей после проведения лекционных занятий в интерактивном режиме позитивные. Они понимают, чему надо учить своих учеников, поскольку ощущают на себе все особенности применения данной технологии.

Список использованных источников

1. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
2. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.
3. Кашицына, Ю. Н. Мастер-класс как форма повышения квалификации учителей математики / Ю. Н. Кашицына // Современное общество, образование и наука : сб. науч. тр. по материалам межд. науч.-практ. конф., Тамбов, 31 марта 2015 г. : в 16 ч. / Мин. обр. и науки Рос. Федерации. Тамбов, 2015. – Ч. 8. – С. 42–44.
4. Ривкин, Е. Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Теория и технологии / Е. Ю. Ривкин. – Волгоград : Учитель, 2015. – 183с.

Инновационные подходы к проблеме формирования духовно-нравственной культуры педагога в условиях современной школы

Коваленко Л. Н.,

*доцент кафедры управления и технологий образования
ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Кризисные явления, охватившие духовно-нравственную среду жизни современного общества, существенно изменяют жизненные ориентиры как молодого поколения, так и взрослой части населения нашей страны. Утрата традиционных нравственных ориентиров, нарушение моральных норм и правил, проявление форм асоциального поведения делают архиважной проблему воспитания духовно-нравственной культуры личности.

Воспитание духовности подрастающего поколения является одной из приоритетных целей гуманистически ориентированной системы образования. Для достижения этой цели от педагога требуется не только оптимизировать учебный процесс, совершенствовать методику обучения, но и изменить, по сути, содержание отношений со школьниками, строить эти отношения на фундаменте собственной духовной культуры. Это зачастую требует от учителя изменения собственного менталитета, целенаправленного стремления к самосовершенствованию и самопознанию.

Практика свидетельствует, что уровень духовной культуры учительских кадров далеко не во всем удовлетворяет требованиям сегодняшнего дня. Система подготовки учителей, условия реальной школьной жизни и существующая практика повышения квалификации учительских кадров не обеспечивает в должной степени формирования их духовной культуры, которая, как известно, включает в себя понимание универсальных ценностей, нравственно-ценные мотивы (принятие нравственных законов как личных ценностей), нравственно-ценное поведение (соблюдение общественных норм и правил поведения, самодисциплина, диалогичность, толерантность и др.).

Духовно-нравственная культура, являясь социально-психологическим феноменом, позволяющим педагогу продуктивно и творчески решать поставленные задачи, предполагает совершенствование его духовно-практической деятельности, в которой он реализует себя, раскрывает свои сущностные силы. Выступая неотъемлемым компонентом человеческого общества, особым механизмом формирования и развития лич-

ности, духовная культура призвана решать задачи воспитания и обучения нового человека. Духовная деятельность совершается ради удовлетворения духовных потребностей, важнейшие из которых – потребность в нравственном совершенствовании, удовлетворении чувства прекрасного, сущностном познании окружающего мира.

Общеизвестно, что духовная сфера жизни общества охватывает такие формы общественного сознания, как нравственное, научное, эстетическое, религиозное. Соответственно ее элементами являются мораль, наука, искусство, религия. Эти традиционные для человека и общества элементы духовной культуры неразрывно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Признавая право на существование каждого из видов духовной культуры необходимо учитывать сферы их взаимодействия в современном мире, а также их общее ценностное значение для человека и, в первую очередь, для педагога, поскольку именно он является транслятором высоких ценностных ориентаций в молодежную среду.

Позитивные изменения, произошедшие в современном обществе в последние годы, позволили открыто говорить о религии, сделали возможным приобщение людей к достижениям религиозной культуры. Работы теологического содержания, представленные трудами св. Тихона Задонского, св. Феофана Затворника, св. Иоанна Златоуста, св. Иоанна Кронштадского, протодиакона А. Кураева, профессора Московской духовной академии А. И. Осипова, философа В. С. Соловьева, педагога К. Д. Ушинского могут сыграть принципиальное значение для формирования духовно-нравственной культуры современного педагога.

Ныне интерес к традиционной религии связан с тем, что она рассматривается как ориентир для самых высоких чувств и стремлений личности, как пример и образец по истине нравственного поведения человека. Христианская религия сегодня вновь становится элементом отечественной социально-философской мысли, носителем общечеловеческих ценностей, нравственности и духовности. Не следует забывать, что христианская и, в частности, православная духовная культура, как чрезвычайно глубокая и разнообразная система человеческого бытия, формирует личность не только в религиозном ее понимании, но и в понимании социально-философском.

На наш взгляд, формирование единства духовно-нравственного развития и профессиональной подготовки педагога может осуществляться более эффективно, если оно будет проходить в процессе рефлексивно-коммуникативной деятельности слушателей по самоопределению их в мировоззренческих и этических системах, в осмыслении себя как личности духовной, и будет опираться на фундаментальные нравственные и этические установки христианства.

В Витебском институте развития образования мы ставим перед собой цель раскрыть для педагогов специфику и взаимосвязь всех сфер духовной культуры: науки, образования, философии, искусства, Однако связующим звеном ставим христианскую религию. Мы пытаемся связывать духовное и светское общим возвышенным, нравственным содержанием, основанном на отечественной духовной культуре и ее педагогических традициях. К сожалению, ограниченные рамки занятий со слушателями курсов повышения квалификации не позволяют в достаточном объеме передавать им знания о духовно-нравственных ценностях. Тем не менее отмечается их большая тяга к этим знаниям, достаточно высокая степень эмоционального интереса к нравственно значимым ценностям, их личностное принятие, а также наличие практического опыта и готовности следовать нравственным ценностям в поведении, стремление оценивать поведение свое и окружающих с позиции христианских нравственных принципов.

На занятиях со слушателями мы используем сочетание традиционных форм обучения с инновационными, в частности используем CaseMethod и гуманитарные технологии (диалогический метод, метод самоанализа и самооценки и др.), что предполагает

овладение слушателями рефлексивно-коммуникативными навыками. Гуманитарные технологии – это технологии, «ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого. Другими словами – это способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния» [2, с. 25]. При этом мы исходим из предпосылки, что формирование духовной культуры педагога будет целостным, если будет соответствовать принципам аксиологического и культурологического подходов, что включает в себя следующие компоненты: целевой (повышение духовно-нравственного потенциала педагога и его профессиональной компетентности в области воспитания детей), содержательный (философские, культурологические и профессионально-педагогические знания, основанные на ценностях отечественной духовной культуры, и дополненные христианскими ценностями святоотеческого педагогического наследия), организационно-методический (формы, методы, средства, приемы).

На занятиях слушателям предлагается совершить определенные информационные универсальные действия: извлечь информацию из текста и иллюстраций в соответствии с поставленной целью; проанализировать полученную информацию, оценить ее на основе своего жизненного опыта с позиции «истинности» и «ложности», дать оценки и сделать соответствующие выводы. При этом нами широко используется христианская литература по проблеме воспитания, которая является весьма поучительной и мудрой. В Библии и святоотеческой литературе находятся ответы на многие «трудные» вопросы морального плана, заключены правила нравственной жизни, изложенные в доступной для понимания форме. Знакомство слушателей с содержанием библейских сказаний, притчей, с библейскими образами и идеями способствует расширению круга их исторических, литературных, художественно-изобразительных, нравственных и мировоззренческих представлений, повышает уровень общей культуры, расширяет границы внутреннего мира, что в целом позволяет в определенной мере восполнить дефицит духовности.

Можно заключить следующее: уровень нравственного прогресса определяется степенью духовной зрелости любой личности, и в первую очередь, педагога, его способностью сделать гуманистические общечеловеческие ценности смыслом собственной жизнедеятельности. Критериями сформированности духовной культуры учителя могут служить мера его психологической готовности действовать на основе духовных ценностей, полнота овладения духовно-воспитательными умениями, результативность деятельности в качестве духовного наставника. Не подлежит сомнению тот факт, что, когда люди теряют духовные ориентиры, порывают с вечными ценностями и начинают жить только сиюминутными проблемами (только заботами о пище, одежде, жилье), культура и общество неизбежно оказываются в кризисе. Так было на закате античности, так было в конце прошлого века, так происходит и сейчас. Выход из создавшегося положения – в духовном возрождении личности и, прежде всего, личности педагога, которое во все времена совершалось не только на научной, эстетической, но и на религиозной нравственной основе.

Список использованных источников

1. *Балим, Г. М.* Проблемы системного анализа культуры / Г. М. Балим, В. П. Рыжов. – Таганрог : ТГРТУ, 2003.
2. *Кузнецова, Н. А.* Расширение гуманитарных технологий на основе компетентностного подхода [Электронный ресурс] / Н. А. Кузнецова // Эйдос. – 2006. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru>.

Структурно-функциональная модель развития у педагога культуры создания информационных продуктов

Кондратьева И. П.,

доцент кафедры естественнонаучных дисциплин и информатики

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Интеграция научных знаний, полифония взглядов в современном информационно-образовательном пространстве, его разнородность, эклектичность требует от педагога не только адекватного восприятия и понимания информации, но и владения культурой создания на ее основе авторских информационных продуктов. Это препятствует нарушению целостности индивидуального знания, снижает опасность развития фрагментарно-клипового мышления, позволяет преломить информационный поток через собственный профессиональный опыт, отсеять «лишнюю», балластную информацию.

Коэффициент употребимости наименований информационных продуктов в нормативных документах и материалах опроса профессорско-преподавательского состава и педагогов – слушателей системы дополнительного образования взрослых показал, что целесообразно акцентировать внимание на следующих информационных продуктах: модель учебного занятия, электронная учебная презентация, материалы опыта педагогической деятельности, авторская учебная программа, реферат, выпускная работа, статья, тезисы выступления на научно-практической конференции, текст для интернет-сайта, электронный учебный комплект, гипермедийный дидактический микромодуль.

Культура создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии рассматривается нами как качественная характеристика деятельности педагога по представлению результатов переработки существующей или создания новой информации педагогической направленности на традиционных и электронных носителях. Опираясь на описанные Л. Н. Коганом [1] субстанциональный и функциональный блоки культуры, в структуре исследуемой культуры мы выделили *ценности, нормы, знания и умения (Рисунок 1)*.



Рисунок 1. – Содержание культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии

Структурно-функциональная модель развития у педагога культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых включает *функционально-целевой, содержательно-методический, организационно-процессуальный и результативно-диагностический компоненты*.

В соответствии с классификацией Г. М. Коджаспировой, *функционально-целевой компонент* содержит три вида целей образовательного взаимодействия: «экстенсивная» – освоение обучающимися максимально возможного объема накопленного культурного опыта в сфере создания информационных продуктов, их самоопределение на этом культурном базисе; «продуктивная» – овладение педагогами приемами деятельности по представлению результатов собственной образовательной, методической и исследовательской работы в виде качественного, грамотно оформленного информационного продукта; «интенсивная» – становление опыта творческой деятельности обучающихся, их готовности к постоянному самообразованию, совершенствованию и саморазвитию в культуре создания информационных продуктов педагогической направленности [2, с. 163].

Содержательно-методический компонент определяет объект усвоения (дидактически адаптированное содержание культуры создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии) и правила отбора содержания образовательного взаимодействия: *фокусированности* (ограничение содержания предположительно вероятностными ситуациями профессиональной деятельности педагога); *интеграции* (междисциплинарное объединение педагогических, психологических, библиотечно-библиографических, лингвистических, информационно-технологических знаний); *комплементарности* (взаимное соответствие содержания и применяемых форм, методов, приемов, средств, образовательных технологий); *вариативности* (наличие инвариантной и вариативной составляющих).

Организационно-процессуальный компонент отражает механизм и педагогические условия эффективного развития у педагога культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых. Освоение педагогом культуры создания информационных продуктов осуществляется на основе *рефлексии* (соотнесения субъективно-оценочных предпочтений с культуросообразными нормами деятельности); *самоопределения* (выявления и утверждения собственной позиции в отношении инкультурации, выбора индивидуально-своеобразных вариантов ее осуществления); *ценностно-смысловой идентификации* (принятие ценностей культуры создания информационных продуктов, наделение их личностным смыслом, включение в индивидуальную систему ценностных ориентаций); *интериоризации* (перевода нового знания и опыта деятельности по созданию информационных продуктов, выраженного в речи и демонстрации, во внутреннюю деятельность); *самореализации* (объективация личностного потенциала педагога в деятельности по созданию информационных продуктов).

Эффективное развитие у педагога культуры создания информационных продуктов в системе дополнительного образования взрослых возможно при целенаправленно сконструированных возможностях *содержания* (включение дидактически адаптированного содержания культуры создания информационных продуктов в образовательную программу повышения квалификации педагогов, его связь с инновационной педагогической деятельностью), *организации* (интерактивное обучение по индивидуальным образовательным маршрутам на основе субъектного опыта обучающихся, пролонгированное андрагогическое сопровождение), *обеспечения* (мобильность кадрового обеспечения, использование бифункционального учебно-методического обеспечения).

В основе оценки прогнозируемого результата специально организованного образовательного взаимодействия лежат вышеуказанные эталонные представления о куль-

туре создания информационных продуктов в контексте педагогической профессии. Они нашли отражение в *результативно-диагностическом компоненте* модели как системе критериев, позволяющих выявить уровень личностной культуры педагога как субъекта – носителя культуры создания информационных продуктов: *критического, достаточного, оптимального*.

Представленная структурно-функциональная модель ориентирована на «перевод» культуры создания информационных продуктов из проекции культуры педагогического сообщества в плоскость достояния конкретного педагога, способного обеспечить развитие образовательной среды на основе воссоздания и трансляции культурных образцов и смыслов.

Список использованных источников

1. Коган, Л. Н. Социология культуры : учеб. пособие / Л. Н. Коган. – Екатеринбург : УрГУ, 1992. – 117 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

Рефлексия как условие профессионального развития педагога

Королёва М. А.,

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования*

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Анализ тенденций развития современного образования показывает, что на первый план выходит ценность саморазвития как фундаментальная способность человека становиться и быть субъектом своей жизнедеятельности. С этой точки зрения смысловая ценность образования заключается в наличии условий и возможностей для саморазвития учителя и учащихся в образовательном пространстве.

Современное образование ориентировано на новые приоритеты: формирование универсальных компетенций, устойчивой мотивации к обучению в течение всей жизни, успешной социализации. Одной из стратегических целей образования становится развитие функционально грамотной личности. Под функционально грамотной личностью понимается личность, способная реализовать себя в жизни, использовать приобретенные знания, умения и навыки для решения задач в различных сферах человеческой деятельности, а также для взаимодействия и выстраивания социальных отношений.

Ориентация на новое качество образования предъявляет новые требования к содержанию профессионально-педагогической деятельности учителя. Сегодня востребован педагог-профессионал, нацеленный на развитие человеческих способностей, умеющий работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, способный анализировать свою педагогическую деятельность и ставить задачи, направленные на профессиональный рост и саморазвитие.

В контексте компетентного подхода в образовании способность к саморазвитию определяется как одна из ключевых компетенций, носящей системный характер. В ее структуру входят когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты.

В этой связи на современном этапе развития образования выделяются новые требования, предъявляемые к педагогу:

- способность размышлять над собственной системой ценностей, понимать цели и направления развития образовательных систем;
- умение выстраивать образовательный процесс на основе современных подходов в образовании и с учетом реальных потребностей учащихся;
- готовность создавать развивающую образовательную среду и нести ответственность за качество своей деятельности.

Эти непростые задачи требуют качественной профессиональной подготовки. Однако ступени профессионального роста педагога зависят от ряда субъективных и объективных факторов. Не всегда сам педагог готов к профессиональному росту и развитию. Ряд исследований указывает на то, что определенная часть педагогов нуждается в помощи и сопровождении в вопросах профессионального развития [1; 3; 5]. Большую роль в становлении профессионализма играет рефлексия. Профессиональная деятельность и рефлексия находятся в неразрывном единстве друг с другом. Способность к рефлексии является важнейшим фактором в становлении педагогического мастерства. Учителю нужно развивать в себе рефлексивные способности, так как рефлексивная деятельность позволяет:

- оценить достигнутые результаты обучения, соотнести их с характером своей деятельности;
- соотнести стиль и методы своей педагогической деятельности с индивидуальностью учащихся;
- проанализировать причины возникающих трудностей, выделить из них те, которые связаны с деятельностью учителя как организатора процесса обучения;
- осознать свою уникальность, свои сильные стороны, использовать их как ресурс для решения возникающих проблем;
- наметить изменения будущей деятельности, пути повышения ее эффективности.

Рефлексируя, педагог фактически становится на путь анализа, исследования своего педагогического опыта. В этом контексте можно говорить о том, что педагогическая рефлексия предполагает активную исследовательскую позицию педагога по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью конструктивного преобразования деятельности и дальнейшего самосовершенствования.

В ряде исследований под педагогической рефлексией понимают сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика [2; 5]. Выделяют двухуровневую концептуальную модель педагогической рефлексии:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).
2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию) [2].

В этой связи можно говорить о двух типах рефлексивных действий:

1. функциональный (предметно-содержательный);
- 2) оценка психологической стороны деятельности (взаимоотношения с учащимися, характеристика управления их деятельностью и др.).

Значимым является второй тип рефлексии, так как анализ психологической стороны деятельности весьма сложен, поскольку требует и разносторонних знаний, и глубокого, всестороннего проникновения в различного рода ситуации.

Степень осознанности деятельности и ее результатов базируется на знании закономерностей протекания педагогической деятельности, владении способами ее органи-

зации и анализа. Анализ педагогической деятельности предполагает определение педагога в характере своей деятельности, осмысление собственной педагогической позиции, соотношение результатов деятельности с эффективностью используемых средств, оценку собственной значимости в развитии личности учащихся. Важным в педагогической деятельности является, на наш взгляд, понимание педагогом своих возможностей и внутренних сил, а также использование внешних ресурсов в целях конструктивного самосовершенствования.

Данная позиция будет способствовать поддержанию интереса к педагогике и педагогической деятельности, уточнению уровня сформированности профессиональных знаний и умений, оценке эффективности индивидуального стиля профессиональной деятельности, формированию педагогических ценностей.

Критериями развития рефлексивной культуры педагога будут являться достаточность рефлексивных знаний, изменения в характере педагогической деятельности, ее результатах, пересмотр педагогической позиции, рефлексивное поведение.

Для развития педагогической рефлексии важным представляется определение педагогических условий. В ряде исследований указывается на необходимость развития педагогической рефлексии в специально организованной рефлексивной деятельности педагога [4; 5]. Эта позиция предполагает наличие специальной задачи анализа своей профессиональной деятельности исходя из структуры деятельности как таковой. В результате педагогом в более полной мере осознаются цели, мотивы, содержание, средства, умения, результаты своей деятельности.

Вторым условием развития педагогической рефлексии является наличие рефлексивной среды. Рефлексивная среда – это некая система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Функция подобного рода среды – способствовать возникновению у личности потребности в рефлексии.

Предполагается создание условий для проявления индивидуальности, возможности выбора, сотворчества, в результате чего происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

Основным направлением работы в рефлексивной среде выступает осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств педагога и использование полученных результатов для его профессионального совершенствования и развития творческой уникальности.

Еще одним условием развития педагогической рефлексии является обеспечение партнерских отношений между участниками рефлексивной деятельности. Большую роль в становлении профессионализма педагога играет педагогическое сообщество. Вступая во взаимодействие с другими, педагогу легче осознать проблемы и трудности, возникающие в деятельности. Участие в совместных проектах способствует приобретению умений и развитию способностей, значимых в осуществлении профессиональной деятельности. В этой связи роль коллективного субъекта огромна. В педагогическом процессе рефлексивные умения позволяют его субъектам организовывать и фиксировать результат состояния развития, саморазвития, а также причин положительной либо отрицательной динамики этого процесса.

Особенность отношений в педагогическом процессе в условиях рефлексивной деятельности предполагает также, что и преподаватель, и обучающийся выступают субъектами деятельности. Их межсубъектные отношения представляют значительную ценность. Они обеспечивают сложение сил, единство действий и устремлений. В этих условиях создаются условия для самореализации как педагога, так и учащихся. Результатом партнерских отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характери-

стику личностных отношений, тем самым рефлексия способна быть механизмом познания не только своего, но и чужого сознания.

По мере профессионализации личности соотношение между внешними и внутренними факторами меняется в сторону активности самой личности. Создание оптимальных внешних предпосылок усиливает внутренние предпосылки активности личности, повышая ее субъектность, активность, креативность, что обуславливает ее профессиональное личностное развитие, саморазвитие как специалиста-профессионала.

Таким образом, представляется важным отметить несколько моментов, которые подчеркивают роль рефлексии в педагогической деятельности:

- во-первых, рефлексия необходима для осознанного отношения к своей профессиональной деятельности;
- во-вторых, на ее основании осуществляется контроль и управление профессиональной деятельностью;
- в-третьих, рефлексия предохраняет от деформации и помогает преодолеть стереотипы в деятельности;
- в-четвертых, рефлексия необходима при изменении условий профессиональной деятельности;
- в-пятых, она является одним из основных механизмов развития самой деятельности и личностного самосовершенствования.

Список использованных источников

1. *Байкова, Л. А.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
2. *Карпов, А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–56.
3. *Попов, А. А.* Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Образование 21 века: проблемы и перспективы : сборник / под ред. В. Зинченко. – Рига : Эксперимент, 2002. – 336 с.
4. *Реан, А. А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.
5. *Сластенин, В. А.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как объект теоретического исследования / В. А. Сластенин, Е. И. Исаев // Теория и практика высшего педагогического образования : межвузовский сборник научных трудов / под ред. проф. В. А. Сластенина. – М. : Прометей, 1993. – 472 с.

Проектная деятельность в процессе повышения квалификации как условие творческого развития педагога

Кохновская Е. В.,

*старший преподаватель кафедры педагогики
и психологии дошкольного и начального образования
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Щедрина Т. В.,

*старший преподаватель кафедры педагогики
и психологии дошкольного и начального образования
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Развитие профессиональной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования является одним из актуальных направлений современной педагогической

науки и практики. Качественно организовать образовательный процесс сможет тот педагог, который способен к активному поиску современных путей и средств организации взаимодействия, сотрудничества, сотворчества, профессионального саморазвития. Повышение квалификации предусматривает развитие у воспитателей не только индивидуальных умений, но и умений совместной с коллегами педагогической деятельности, направленной на достижение конкретного результата.

Одним из направлений, обеспечивающих сотворчество педагогов, является разработка образовательных проектов. Под проектированием в содержательном отношении понимают «процесс формирования у субъекта идеального представления о новом качестве преобразуемого или создаваемого объекта; создания целевой установки на преобразование объекта; использования определенных методов изменения объекта» [2, с. 3]. Среди достоинств проектирования в области дошкольного образования выделяют:

- способность динамично отражать меняющиеся потребности общества, что позволяет дошкольному образованию быть адекватным социальному заказу и настоящим потребностям детей;
- возможность дать четкий алгоритм действий как необходимую внешнюю опору для формирования внутренней структуры деятельности субъектов;
- направленность на интеграцию различных образовательных областей, что позволяет формировать у субъектов целостную (научную, непротиворечивую) картину мира;
- направленность на достижение оптимального сочетания фундаментальных и ориентированных на практику знаний;
- сотрудничество, сотворчество участников проектной деятельности.

В рамках повышения квалификации воспитателей дошкольного образования в Минском областном институте развития образования процесс разработки образовательных проектов состоит из трех этапов.

Первый этап. На данном этапе осуществляется погружение педагогов в проектную проблему. Подготовка слушателей к проектной деятельности включает развитие навыков планирования (цель, задачи, сроки, средства), совершенствование навыков сбора и обработки информации, развитие экспертно-аналитических умений (креативность и критическое мышление), развитие прогностических умений, формирование позитивного отношения к проектной деятельности и др. Большое внимание уделяется развитию интереса и мотивации воспитателей к проектной деятельности, освоению слушателями ее логики, осмысление и овладение понятийным аппаратом [3]. Педагоги знакомятся с принципами организации проектной деятельности, типологией проектов (по масштабу, продолжительности, характеру деятельности участников, предметной содержательности). На первом этапе работы формируются микрогруппы (творческие сообщества), слушатели знакомятся с правилами работы, распределяют роли. Особое внимание уделяется обеспечению ситуации успеха и поддержке положительных эмоций в достижении цели совместной деятельности.

Второй этап. На этапе творческого проектирования педагоги определяют проблему и вытекающие из нее задачи проектной деятельности.

Развитию умений выявлять проблему и осуществлять поиск путей ее решения способствуют методы и приемы, которые позволяют в работе со слушателями перейти от анализа причин явления (проблемы) к индивидуальным действиям участников взаимодействия, направленным на решение конкретной проблемы. Одним из таких методов обучения проектной деятельности, на наш взгляд, является «Ковер идей». Ведущим заранее подготавливаются необходимые материалы: полоски бумаги разного цвета (например, желтого, зеленого и красного) по 30–40 каждого цвета, 3–4 листа А4,

ватмана, клей, маркеры. Технология метода «Ковер идей» включает ряд последовательных действий.

1) *Определение проблемы, ее причин.* Слушателям предлагается выделить и зафиксировать на листе бумаги проблемы, с которыми они сталкиваются в практике своей работы. После короткого обсуждения в группе участники выбирают одну проблему, которая по их мнению является наиболее важной. В дальнейшем все подгруппы работают над одной общей проблемой. Ведущий предлагает ответить на вопрос: «Почему такая проблема существует?» (Например, «Почему дети дошкольного возраста не проявляют интереса к самостоятельной игре?») Каждая подгруппа получает по 10 цветных полосок и лист ватмана. Педагогам предлагается задание: ответить на поставленный вопрос, ответы (причины) написать на полосках бумаги одного цвета (на одной полоске один ответ). Затем на большом листе бумаги сделать «ковер», наклеивая полоски таким образом, чтобы все написанное можно было прочитать. По окончании работы представители от каждой подгруппы демонстрируют свои «ковры» и зачитывают ответы.

2) *Поиск решения* существующей проблемы. Ведущий предлагает ответить на вопрос: «Что можно сделать, чтобы изменить существующую ситуацию?» На десяти полосках бумаги другого цвета участники каждой подгруппы записывают свои идеи (на одной полоске один ответ) и наклеивают полоски на лист бумаги («ковер»). После презентации идей ведущий предлагает перейти к следующему шагу.

3) *Индивидуализация действий.* Педагогам предлагается ответить на следующий вопрос: «Что лично я могу сделать (какие конкретные действия совершить), чтобы изменить существующую ситуацию?» Каждый участник пишет запланированные им действия на полоске бумаги другого цвета (на одной полоске одно действие), но не наклеивает. Работа на данном этапе завершается озвучиванием идей в подгруппах. Полоски, на которых написаны повторяющиеся ответы, откладываются в сторону, оставшиеся – наклеивают на «коврик».

4) *Принятие решений.* Педагоги переходят к оцениванию реалистичности планируемых ими действий в подгруппах. Каждый участник, используя маркеры, делает одну отметку (точку) красного (сделаю) и одну зеленого (попробую сделать) цвета на полосках (действие-идея) «ковра» своей подгруппы. Ведущий предлагает всем участникам оставить отметки красного и зеленого цвета на полосках «ковра» других подгрупп, тем самым предоставляя им возможность оценить идеи своих коллег. Завершается работа подведением итогов. Метод «Ковер идей» позволяет участникам взаимодействия перейти к определению системы действий «для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий, в условиях имеющихся (привлеченных) ресурсов» [1].

Таким образом, на этапе творческого проектирования педагоги формулируют задачи, определяют и планируют формы и методы работы по реализации проекта. Внимание уделяется организации развивающей среды, стимулирующей самостоятельную творческую деятельность субъектов проектирования. В процессе разработки проекта важным условием является наличие у участников проектирования представлений о конечном проектном продукте (он должен отличаться от традиционного необычной формой, творческим началом, креативностью). На этом же этапе осуществляется презентация, оценка и коррекция образовательных проектов, разработанных в подгруппах. Цель презентации (представления) педагогических проектов – предоставление воспитателям возможности для публичного выступления, самовыражения, повышение мотивации к профессиональной деятельности в проектировании, обучение педагогов презентовать себя и свою работу.

Третий этап. Рефлексивный анализ процесса и результата совместной деятельности, проведение заключительной рефлексии. Слушатели получают следующее задание: проанализировать свою деятельность на протяжении определенного отрезка времени; сформулировать основные правила и закономерности деятельности; подготовить качественную характеристику своей работы. Проводимая рефлексия позволяет педагогам осознать собственный прирост теоретических знаний и практических умений, оценить вклад в групповую работу [4].

Таким образом, проектная деятельность педагогов учреждений дошкольного образования рассматривается нами как одно из условий, способствующих личностному росту, творческому развитию и саморазвитию. В рамках повышения квалификации задача преподавателей состоит в оказании слушателям практической и консультативной помощи, стимулировании желания к осознанию значимости творческого начала, ознакомлении с современными подходами и технологиями организации образовательного процесса на основе педагогического проектирования.

Список использованных источников

1. Порядок организации работы по реализации педагогических проектов в учреждениях образования Минской области: приказ управления образования Миноблсполкома от 21.10.2013 № 411.

2. *Глинский, А. А.* Управление творческим развитием педагога в процессе проектной деятельности / А. А. Глинский, В. В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – № 6. – 2008. – С. 3–11.

3. *Давыдова, О. И.* Проекты в работе с семьей: методическое пособие / О. И. Давыдова, А. А. Майер, Л. Г. Богословец. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.

4. *Ласминская, Л. Н.* Развитие у воспитателей учреждений дошкольного образования проектировочных умений / Л. Н. Ласминская, Т. К. Князева // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под. общ. ред. Л. Н. Воронцовской, Т. В. Поздеевой. – Минск: БГПУ, 2012. – 298 с. – С. 142–144.

Профессиональная компетентность современного педагога учреждения дошкольного образования

Кравцова О. М.,

*доцент кафедры общей и дошкольной педагогики
УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»,
кандидат исторических наук, доцент*

Мазовко М. И.,

*старший преподаватель кафедры общей и дошкольной педагогики
УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»*

Изменения ценностных ориентиров молодежи, снижение воспитательного потенциала семьи, тенденции непрерывного роста несовершеннолетних детей группы риска, и одновременно, рост жестокости, алкоголизма и наркомании в Республике Беларусь приводят к усилению роли представителей «человековедческих» профессий, к которым, в первую очередь, относятся педагоги учреждений дошкольного образования.

В настоящее время общество предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке педагога учреждения дошкольного образования, что связано

с изменением роли и функции педагога, содержания образования и разработкой новых образовательных технологий.

Понятие профессиональной компетентности педагога учреждения дошкольного образования включает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризует его профессионализм. Профессиональные знания педагога учреждения дошкольного образования, кроме знаний дошкольной педагогики, возрастной и детской психологии, физиологии, теории, методик и технологий педагогической деятельности и т. д., должны включать и представления о формах и методах работы с самыми разными семьями детей дошкольного возраста.

Именно педагог и психолого-педагогическая служба учреждения дошкольного образования, в первую очередь, могут распознать, заметить и выявить ребенка, находящегося в социально опасном положении, а также инициировать работу других ведомств и учреждений по защите прав детей. Именно педагог учреждения дошкольного образования может оказать своевременную и первостепенную помощь ребенку, дать родителям рекомендации по оздоровлению условий семейного воспитания, осуществить квалифицированную педагогическую, психологическую, правовую поддержку ребенка и семьи, может предотвратить необратимые процессы социализации ребенка дошкольного возраста.

В связи с ростом неблагополучных семей важно научить будущих педагогов выявлять признаки неблагополучия, научить проводить диагностику семьи, использовать разные формы и методы работы с ними. Поэтому в курсе дисциплины «Социальная педагогика» студентов факультета дошкольного образования знакомят с Декретом Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», Законом Республики Беларусь от 31 мая 2003 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», его дополнениями и другой документацией по работе с неблагополучными семьями, Положением о социально-педагогической и психологической службе, Методическими рекомендациями о деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования и др.

В Кодексе Республики Беларусь о браке и семье определено понятие «ненадлежащее воспитание и содержание детей». Инструкцией о порядке выявления несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, определены основные направления деятельности государственных органов по выявлению детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении и нуждающихся в государственной помощи и защите.

Современные педагоги учреждения дошкольного образования должны уметь выявить несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, не посещающих или систематически пропускающих без причины занятия в учреждениях дошкольного образования, нарушающих дисциплину и порядок, а также должны уметь выявить семьи, находящиеся в социально опасном положении и оказать им помощь в воспитании детей; в условиях учреждения дошкольного образования осуществить меры по реализации программ и методик, направленных на формирование правового поведения, подготовку детей к школе.

Они также должны уметь оказывать социально-правовую помощь, направленную на соблюдение прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий разных категорий детей, социально-информационную помощь, направленную на обеспечение детей и их родителей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержке, работе социальных служб в целом, а также социально-педагогическую помощь, направленную на создание благоприятных условий для реализации права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок, решение конфликтных си-

туаций, порождающих детскую безнадзорность, беспризорность и другие психологические проблемы.

Студентам факультета дошкольного образования, будущим педагогам, важно знать порядок признания и учета детей, находящихся в социально опасном положении, сущность организации им помощи.

Профессиональная компетентность будущего педагога в целом определяется его интеллектом, особенностями нервной системы, владением педагогическими технологиями, мастерством, культурой, организаторскими способностями и др.

Так, В. Н. Наумчик и М. А. Паздников выделяют 50 сторон профессионального портрета педагога, которые группируют по семи основным качествам: сформированность профессионально-педагогической направленности, научно-педагогического мышления и отношения к труду, культуры общения и поведения, педагогического опыта, потребности в саморазвитии, творческие способности и исполнительские качества педагога [1, с. 281].

Большое значение в наше время при формировании профессиональной культуры педагога учреждения дошкольного образования придается как деятельности компоненту, так и личностному. Личностный компонент – это составляющая личностных качеств, способностей, устремлений человека, его Я-концепции, духовных качеств, ценностных ориентаций. Особенно важно, чтобы личностные, духовные качества педагога имели гуманистическую направленность, т. е. включали понимание, сердечность, заботу, справедливость, бескорыстие, уважение, сострадание, сопереживание, милосердие, терпение, доброжелательность, вежливость, готовность оказывать помощь, ответственность и т. д. Любой педагог должен всегда помнить, что человек – это ценность, так как он является носителем и передатчиком информации, накопленной человечеством, ему присуще чувство достоинства, позволяющее судить о человеке как о нравственной личности, а жизнь человека священна.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога учреждения дошкольного образования во многом зависит не только от теоретических и практических знаний, но и от знания первоочередных документов, помогающих выявить детей, находящихся в социально опасном положении, что важно для социализации и будущего каждого ребенка.

Список использованных источников

1. Дети и подростки в социально опасном положении: помощь и поддержка / авт.-сост. Л. М. Волкова, Г. Н. Купреева, Л. А. Банько. – Минск : Красико-Принт, 2011. – 96 с.
2. *Наумчик, В. Н.* Социальная педагогика / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников. – Минск : НИО, 2005. – 296 с.

Решаем творческие задачи с LEGO

Крагель Л. В.,

преподаватель кафедры педагогики и психологии

дошкольного и начального образования

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Использование LEGO на учебных и факультативных занятиях является инновационным направлением организации образовательного процесса на I ступени общего среднего образования. В связи с этим возникла необходимость формирования у учите-

лей начальных классов учреждений общего среднего образования Минской области соответствующих профессиональных компетенций.

Реализация компетентного подхода предполагает включение обучающихся в активный поиск творческих решений типичных проблем, возникающих в педагогической деятельности. Поиск наиболее эффективных форм и технологий организации образовательного процесса с учителями начальных классов привел нас к активному использованию деловых игр, в ходе которых появляется возможность «раскрепостить» педагогов, создать условия для проявления ими творческой инициативы. Например, на этапе знакомства слушатели распределяются в микрогруппы для определения индивидуальных особенностей членов команды и создания LEGO-эмблемы. Моделирование слушателями проблемных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, с помощью LEGO позволяет изучить профессиональные затруднения учителей начальных классов и внести корректировки в содержание занятий.

Обучая педагогов, замечаешь, что каждый слушатель обладает разным уровнем развития способности к поисковой, творческой деятельности. Многие предпочитают получить дидактические материалы по использованию LEGO в образовательном процессе в готовом виде. Однако на учебных занятиях ставится иная цель – обеспечить формирование у педагогов приемов и способов самостоятельного поиска, включение их в процесс решения творческих задач.

Стимулированию познавательной деятельности педагогов способствует проведение практических занятий. Например, на занятии «LEGO-конструирование как ресурс повышения качества образовательного процесса в начальной школе» у учителей первоначально формируется понимание роли LEGO-конструирования в формировании общеучебных умений учащихся (умения принимать учебную цель и намечать задачи осуществления деятельности, определять последовательность выполнения действий, прогнозировать, умения осуществлять контроль (самоконтроль) и учебное взаимодействие).

Далее педагоги знакомятся с серией заданий на основе использования LEGO на уроках по разным предметам: математике (моделирование условия задачи, раскрытие понятий «доля», «периметр», «площадь»), русского и белорусского языка (составление модели предложения, слоговой модели слова), литературного чтения (сочинение LEGO-историй на заданную тему), а также по предмету «Человек и мир» (конструирование поселений древних племен на территории Беларуси). Затем слушатели включаются в творческую деятельность по разработке заданий для последующего использования в собственной профессиональной деятельности.

В рамках группового взаимодействия участниками мероприятий обсуждаются возможности использования LEGO-конструирования во внеклассной работе. Так, создавая с учащимися LEGO-конструкции для переработки бытовых отходов, мы успешно решаем задачи экологического воспитания. А в целях предупреждения компьютерной зависимости можно предложить младшим школьникам разнообразные LEGO-проекты, например, «Парк моей мечты», «Мост будущего».

Общим результатом повышения квалификации педагогов по указанной проблематике является готовность педагогов к включению LEGO-конструирования в содержание образовательного процесса. Так, на одном из мероприятий педагоги подобрали следующие ассоциации к слову «LEGO»: логично, любознательно, естественно, ежедневно, грандиозно, гармонично и оригинально.

Для привлечения к овладению LEGO-конструированием большего количества педагогов Минским областным институтом развития образования был проведен вебинар, в котором приняли участие учителя не только Минской, но и Могилевской области.

Проектированию нестандартных форм применения конструктора LEGO на I ступени общего среднего образования содействовала работа областной творческой группы учителей начальных классов. На заседаниях творческой группы педагоги, переосмыслив полученную от коллег информацию, разработали сценарии внеклассных мероприятий с применением конструктора LEGO, направленных на развитие профессиональной ориентации младших школьников. Разработки занятий по ознакомлению учащихся начальной школы с разнообразными профессиями включают конструирование из LEGO, интерактивные упражнения, заимствованные педагогами с сайта LearningApps.org, приемы ТРИЗ-технологии. Так, ландшафтным дизайнерам предлагается создать из LEGO проект приусадебного участка, грумерам – смоделировать стрижку для собаки, архитекторам – построить улицу города, часовщикам – сконструировать часы для учителя, повара, мамы, спасателей; а ювелирам – спроектировать собственное дизайнерское украшение.

Большие возможности по распространению опыта использования появились в Минской области с созданием лабораторий робототехники LEGO в областных ресурсных центрах информационных технологий. По запросу учителей начальных классов на базе ресурсных центров был проведен ряд мастер-классов на тему «Использование конструктора LEGO в образовательной практике на I ступени общего среднего образования». Педагогом ресурсного центра «Поиск» Светланой Александровной Макаренко (учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 4 г. Солигорска») были представлены методические разработки по данному направлению работы. Участники мероприятия выполнили ряд творческих заданий с использованием LEGO: сочинили LEGO-сказку по заданному сюжету, создали коллективное LEGO-панно «Времена года». Также педагоги познакомились с ученическими LEGO-проектами. Большинство участников мастер-класса пришли к выводу, что LEGO-конструирование – это требование современности.

Обмен творческими идеями по использованию конструктора LEGO на I ступени общего среднего образования осуществляется не только в рамках Минской области, но и на республиканском уровне. Неподдельный интерес вызвал у посетителей XVI республиканской выставки научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи мастер-класс «Образовательные возможности конструктора LEGO», проведенный сотрудниками Минского областного института развития образования и педагогическими работниками начального образования области.

В завершение хотелось бы отметить, что организация образовательного процесса с учетом практико-ориентированной направленности позволяет влиять на рост профессионального мастерства учителей, формировать у них новые потребности, рассчитанные на завтрашний день.

Список использованных источников

1. *Мицкевич, Н. И.* Методы активного обучения взрослых : учеб-метод. пособие / Н. И. Мицкевич, И. А. Фурса, Е. М. Андрейковец. – Минск : РИВШ, 2012. – 72 с.
2. *Крагель, Л. В.* Дзіцячыя гульні як сродак навучання / Л. В. Крагель // Настаўніцкая газета. – 2014. – 6 чэрвеня.
3. *Крагель, Л. В.* Творить и строить / Л. В. Крагель // Образование Минщины. – 2014. – № 5 (52).

Ценностные доминанты иноязычного образования

Лайне С. В.,

профессор кафедры филологии

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,

доктор исторических наук, кандидат филологических наук

Современный мир при всем его многообразии – это, прежде всего, поликультурный, многоязычный мир, пронизанный сложными и противоречивыми социальными, экономическими и культурными взаимодействиями и взаимовлияниями. В этих условиях иноязычное образование особенно востребовано и молодежью, и людьми старшего поколения. Однако встает существенный вопрос: если целью является достижение эффективности иноязычного образования в школе и вузе, то какой подход к изучению иностранного языка должен быть приоритетным в условиях, когда возможность общения и чтения на иностранном языке (прежде всего на английском, немецком, французском и испанском) стала будничной реальностью для различных социальных и возрастных групп людей разных стран: от школьников и студентов до пенсионеров.

Поскольку цель и ожидаемый результат иноязычного образования – овладение иностранным языком для его использования в речевом поведении личности, на наш взгляд, наиболее оптимальный из всего многообразия подходов – аксиологический, т. е. ценностный. Эта мысль явственно звучит в содержании Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения и примерных программах по иностранному языку для начальной, основной и старшей школы.

Аксиологический подход выступает в качестве основы целеполагания в целостной системе иноязычного образования. Педагогическая практика свидетельствует, что система ценностей учителя во многом формирует систему ценностей ученика, повышает его мотивацию к изучению иностранного языка не только на уроках, но и на элективных курсах, и в процессе внеклассной деятельности.

Возрастающий интерес к изучению иностранного языка формирует у школьника потребность познакомиться, а потом глубже узнать литературу, искусство, достижения научной мысли, созданные носителями изучаемого языка. Возникает потребность читать книги, газетно-журнальную периодику на языке оригинала.

Постепенно осуществляется один из ведущих принципов воспитания личности – принцип культуросообразности, согласно которому «воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями».

Важнейшей ценностной доминантой иноязычного образования является воспитание уважительного, заинтересованного отношения к культурным достижениям страны изучаемого языка. Это принято называть воспитанием толерантности.

На мой взгляд, «терпимость» как семантическое значение термина «толерантность» не совсем созвучно с ценностной ориентацией школьников, более того, мне кажется, не очень корректно для использования его в поликультурной среде. Ведь в культуре у носителей любого языка есть то, что может вызвать любознательность, искренний интерес, глубокое уважение собеседников, а не только терпимость. Между тем в семантике самой лексемы «терпимость» есть что-то недоверчивое, вынужденное, способное вызвать психологическое раздражение. Термин должен быть предельно точен. Наша общая задача – воспитать уважение к ценностям иноязычной культуры, доброжелательность и заинтересованность в постижении культурных ценностей страны изучаемого языка.

Привлечение и умелое использование материалов страноведческого характера не только расширяет культурный горизонт школьника, но и резко повышает его мотивацию к овладению иностранным языком. Так формируется общекультурная и познавательная компетенция школьника. Использование страноведческих компонентов в процессе изучения иностранного языка позволяет осуществить главную практическую задачу – овладеть умением грамотно и содержательно общаться на изучаемом языке со своими сверстниками-носителями языка, обнаруживая при этом достаточную эрудицию в области политической, художественной, бытовой, поведенческой культуры страны изучаемого языка.

Бесспорен тезис Вильгельма фон Гумбольдта о том, что «грамматика – душа и хребет любого языка». Однако не менее бесспорно, что с помощью только одной грамматики или только лексики невозможно достичь гуманистических целей, зафиксированных в ФГОС.

Реализация аксиологического подхода к иноязычному обучению школьников требует педагогического мастерства, глубоких знаний психологии ребенка. Ценностные ориентации играют огромную роль в развитии личности ребенка, в развитии его желания и умения участвовать в межкультурном диалоге. Все эти факторы активно содействуют формированию (отнюдь не стремительно, а постепенно) социокультурной компетенции юного гражданина, способного за порогом школы самостоятельно решать сложные задачи взрослой жизни.

С позиций аксиологического подхода к иноязычному обучению школьников социокультурная компетенция сама по себе является ценностью. Она представляет собою аксиологически сложное, многоплановое явление, состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловленных ценностно значимых компонентов: лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического.

Лингвострановедческий компонент предполагает знание лексических единиц с различной семантикой и умение применять их в многообразных речевых ситуациях, от простейших (в том числе, например, обращение, приветствие, элементарный вопрос, прощание) к полноценному участию в сложных речевых ситуациях межкультурного диалога с носителями изучаемого языка.

Социолингвистический компонент включает в себя фоновые знания, предметные знания, представление о языковых особенностях различных социальных слоев разных общественных групп в стране изучаемого языка.

Социально-психологический компонент предполагает знание национально-специфических моделей поведения и умение использовать их в процессе коммуникации. Кроме того, в содержание этого компонента входит владение разнообразными культурнообусловленными сценариями, подсказанными речевой ситуацией, и использование их в собственном речевом поведении.

И, наконец, культурологический компонент включает в себя знание истории, этнокультурного фона, знание и понимание ценности традиций, обычаев, религиозных и светских праздников страны изучаемого языка.

Для практической реализации аксиологического подхода к иноязычному обучению самым эффективным было бы «погружение» в языковую среду, «погружение» в атмосферу культуры, традиций, обычаев социальных и поведенческих норм, принятых в стране изучаемого языка. Обмен школьными и студенческими группами стал реальностью, но не повсеместной. Во многих школах ребенок познает языковую картину мира только через учебный текст. Поэтому именно учебный текст должен содержать ценностное и обучающее начало, а не только информативное.

От того, насколько богато и ценностно ориентировано содержание учебника, зависит очень многое. Пробуждает ли учебный текст в душе ребенка добро, стремление

к полезной деятельности на благо родного города, своей семьи, Отечества, рождает ли глубокий познавательный интерес или оставляет равнодушным, не вызывая никакой дополнительной мотивации к изучению иностранного языка? Между тем следует заметить, что далеко не все учебные тексты способны выдержать критику с позиций аксиологического подхода. Некоторые из них не вызывают ни эмоционального, ни интеллектуального отклика в душе ребенка.

Целям современного иноязычного образования в большей степени служат диалоги и полилоги, направляемые учителем, художественные тексты, ситуативные клише, видеозаписи, ценностно ориентированные ролевые игры, аудиотексты. Максимальное приближение к естественной речевой ситуации, аутентичность и реальное соответствие возрасту школьника – таковы основные черты оптимального учебного текста.

Многие учителя на начальном этапе изучения иностранного языка используют инсценирование и диалогизацию текстов, обращая при этом к персонажам, о которых идет речь в учебном тексте. Как правило, в этих персонажах воплощены национальные черты характера носителей изучаемого языка, изложены типичные обстоятельства, в которых они действуют в условиях их родной социокультурной среды.

Необходимо, чтобы ролевые игры были ценностно ориентированы. Их воспитательный, нравственный потенциал состоит в том, что школьники получают возможность познакомиться с менталитетом англичан (немцев, французов, испанцев) и развивают дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка.

Такова тактика и стратегия изучения иностранного языка в школе с позиций аксиологического подхода к проблемам иноязычного образования. Ценность такого подхода заключается в том, что благодаря ему обеспечивается наибольшая эффективность образования. Большинство исследователей под эффективностью понимают степень воздействия на реципиентов, т. е. на тех, на кого направлен процесс обучения: учащихся, студентов, слушателей. Интересны данные, полученные в ходе экспериментальной работы зарубежным исследователем Альбертом Морабиаем: только 7% использованных лексем способны вызвать устойчивое доверие и породить убеждение. Тон и тембр произносящего речь значительно больше оказывают влияние на людей – 38%, а на долю жестов, «языка тела» приходится 55%.

Поэтому естественно, что современные эффективные коммуникативные технологии, основанные на синтезе различных наук, обеспечивают «роскошь человеческого общения» (Антуан де Сент-Экзюпери). Этот синтез наук реально представлен в модели эффективного общения, разработанной учеными, специалистами в области нейролингвистического программирования Джоном Гриндером и Ричардом Бэндлером на базе достижений нескольких наук: лингвистики, психологии, психолингвистики, нейробиологии и кибернетики. Эта модель успешно используется в контексте образования, менеджмента.

Современное иноязычное обучение на качественно новом уровне развития немислимо без синтеза наук в рамках аксиологического подхода.

Трудно переоценить роль и место аксиологического подхода в таком важном деле как духовно-нравственное воспитание школьников и студентов в процессе иноязычного обучения. Ничто так не воспитывает любовь к Родине, к ценностям отечественного искусства, как диалог культур, осмысленный учителем с аксиологических позиций.

Действительно, целью современного образования является человек, духовно богатый, нравственно развитый – *homo moralis*. Это человек совестливый, четко различающий добро и зло, социально активный. Самоопределение его индивидуальности происходит, основываясь на фундаменте общечеловеческих и национальных ценностей. Иноязычное образование, проникнутое духовно-нравственными ценностями и посто-

янным диалогом культур (родной и иноязычной) способно достойно ответить на вызовы современности.

Использование коучинг-технологии в работе с молодыми специалистами

Малиновский В. В.,

заместитель директора по учебно-методической работе

ГУО «Гимназия № 10 г. Молодечно»

Перед учреждением образования стоит задача повышения уровня профессиональной компетенции молодых специалистов через дифференциацию и оптимальное сочетание видов и форм работы, стимулирование профессиональной творческой активности и стремления к профессиональному росту.

Современное учреждение образования нуждается в таких педагогических кадрах, которые наряду с теоретико-методической подготовкой по преподаваемому предмету обладают ярко выраженными личностными качествами, высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, готовы к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, способны адаптироваться к условиям быстро развивающегося общества, к изменениям, происходящим в системе образования.

Сегодня ученые (Е. В. Андреева, О. А. Асадуллина, И. А. Барыбина, Л. А. Васильева) осознают необходимость создания целостной системы адаптации и становления молодых педагогов, целенаправленной комплексной работы по выявлению и развитию их потенциала, ведь неразвивающийся учитель никогда не воспитает творческую созидательную личность. Поэтому одним из приоритетных направлений развития учреждения образования является внедрение в работу с молодыми специалистами новых педагогических технологий.

Одним из современных продуктивных инструментов работы с молодыми специалистами является коучинг-технология. Термины «коуч», «коучинг» («тренер», «тренировка») заимствованы из сферы спорта. Теперь эти термины означают совершенно самостоятельную профессию и род занятий. Коучинг помогает решить неожиданно возникшую проблему, реализовать поставленную цель, увеличить коэффициент полезного действия в профессиональной деятельности, овладеть новыми навыками. «Коучинг – это занятие для людей, влюбленных в жизнь, чувствующих, знающих и уже познавших. Коучинг – это стиль жизни, стиль творить добро...» [1, с. 8].

«Коучинг-сессия» или «коуч-сессия» – форма интерактивного общения, развивающего консультирования, особым образом структурированная беседа Коуча (представителя администрации, методиста) с Клиентом (педагогом), задача которой состоит в продвижении Клиента к поставленной цели. Коуч не просто задает вопросы, он спрашивает, дает обратную связь и помогает Клиенту найти ответы на такие вопросы, которых тот еще не задавал или не хотел себе задать, а также помогает подойти к ранее изучаемой им проблеме с другой стороны. Искусство Коуча – содействовать развитию творческого потенциала клиента [6, с. 142], искусство способствовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека [4, с. 42]. Педагог не получает советов и рекомендаций, а только отвечает на вопросы, которые ему задает консультант, и сам находит пути для решения проблем. В данном процессе осуществляется индивидуальная поддержка молодых специалистов, которые ставят перед собой задачу профессионального и личностного роста, повышения персональной эффективности.

Для более качественной организации работы с молодыми специалистами по коучинг-технологии рекомендуется использовать ряд приемов, используемых при проведении коуч-сессии.

Прием «Процесс поиска сокровенной ценности» (М. Аткинсон):

Цель ↓	Какова цель Клиента? Чего он хочет?
Когда вы добьетесь [цели], что это вам дает? ↓	Коуч воспринимает информацию и, используя слова клиента, задает вопрос, переводя его на более высокий уровень: «Что (реализованная цель Клиента в его же собственных выражениях) вам даст?»
Ценность ↓	В ответе Клиента фигурирует другая цель или ценность.
Когда вы обретете [ценность], что это вам дает? ↓	Теперь Коуч снова задает тот же вопрос, используя ответ Клиента на предыдущий вопрос.
Когда вы обретете [ценность], что это вам дает? ↓	В ответе Клиента опять фигурирует другая цель или ценность.
Продолжить задавать тот же вопрос, пока не доберетесь до сокровенной ценности.	Коуч и Клиент продолжают этот процесс, пока Клиент не доберется до чего-то действительно важного. Это и будет ценность, стоящая за целью.

Очень важно использовать в этом процессе точные слова Клиента, так, например, если педагог говорит «душевное спокойствие», не пытайтесь перефразировать и сказать, например, «умиротворенность». Для педагога это может означать нечто совсем другое, и в процесс вмешается переосмысление.

Коучинг нередко путают с тренингом, с консультированием, поэтому необходимо определить различие. Коучинг представляет собой сотрудничество, в котором Коуч помогает Клиенту обрести лучшие качества его личности и добиться результатов, к которым тот стремится в профессиональной деятельности.

Когда вы даете задание, педагог (Клиент) может выполнить его и научиться чему-то важному. Это наилучший результат, но не всегда достигаемый на этом пути. Клиент может попросту забыть выполнить задание. Результаты обычно обсуждают на следующем занятии. Если Клиент в течение двух занятий подряд забывает про задание или не находит времени его выполнить, значит, он не конгруэнтен к заданию, что бы он там ни объяснял, и вам следует основательно это обсудить. Никогда не обвиняйте клиента. Это его задание, его ответственность и его жизнь. Всегда есть чему научиться, даже у забывчивости.

Есть и другая вероятность: клиент выполнил задание, но не считает результат хорошим. Это вы обсуждаете вместе. Чего ожидал клиент? Чему его научил этот результат? Возможно, понадобится другое задание с тем же смыслом.

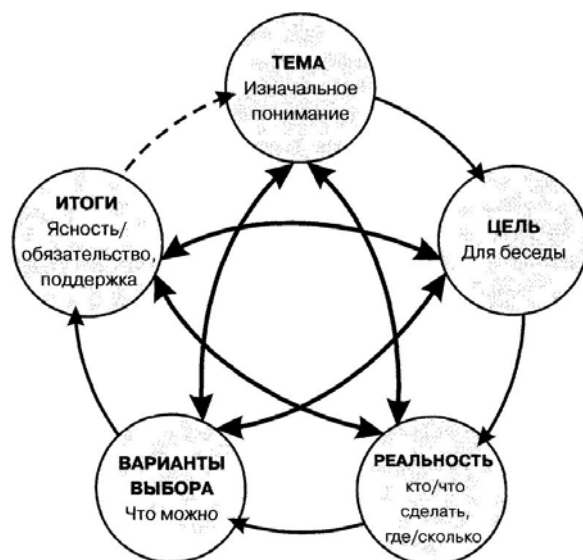


Рисунок 1. – Этапы модели GROW

Прием помогает Коучу спланировать беседу в коучинге и достичь значимого результата. GROW – это аббревиатура из букв, обозначающих каждый этап модели (Рисунок 1).

В результате использования коучинг-технологии была выявлена и апробирована система методологических условий, способствующих формированию у молодых специалистов педагогического кредо, и, по сути, ведущая к закреплению молодых педагогов в образовательных учреждениях. Кроме этого, наблюдается рост профессионального мастерства молодых педагогов. Сотрудничество в течение длительного времени позволяет улучшить стиль, почерк работы учителя и его личностные качества.

Таким образом, данная технология помогает и молодым учителям, и администрации учреждения образования решать целый ряд проблем, и, что очень важно, взаимодействию молодых учителей друг с другом и с учащимися.

Список использованных источников

1. Аветистов, А. Я коуч / А. Аветистов. – М. : Спецкнига, 2007. – 264 с.
2. Асадуллина, О. А. Влияние педагогического общения на эффективность работы молодых преподавателей / О.А. Асадуллина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 6. – С. 70–72.
3. Давыдовская, А. Ф. К вопросу оказания помощи молодому учителю / А. Ф. Давыдовская // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2012. – № 1. – С. 27–31.
4. Дауни, М. Эффективный коучинг: уроки коуча коучей / М. Дауни. – М. : Хорошая книга, 2008. – 134 с.
5. Лукьяненко, С. Б. Профессиональное становление молодого учителя / С. Б. Лукьяненко // Справочник заместителя директора школы. – 2010. – № 11. – С. 38–60.
6. О'Коннор, Д. Коучинг с помощью НЛП : практическое руководство по достижению поставленных целей / Д. О'Коннор, А. Лейджес. – М. : ФАИР, 2008. – 288 с.
7. Турлунова, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в адаптационный период профессиональной деятельности / А. В. Турлунова // Методист. – 2012. – № 7. – С. 20–26.

О технологии коллективного способа обучения

Максимук Н. Н.,

доцент кафедры психологии и предметных методик

ГУО «Минский городской институт развития образования»

Котенева Л. Н.,

старший преподаватель кафедры психологии и предметных методик

ГУО «Минский городской институт развития образования»

Толкач Н. Л.,

методист кафедры психологии и предметных методик

ГУО «Минский городской институт развития образования»

Новое время выдвигает перед образованием новые задачи. Задача простого вооружения знаниями является только незначительной частью достижения стратегической цели современного образования – развитие личности.

Реализация обозначенных задач требует от педагога преодоления стереотипов в подходах к организации образовательного процесса. Прежде всего необходимо пересмотреть отношение к использованию форм организации познавательной деятельности обучающихся и обеспечить технологизацию образования, основанную на коллективном взаимодействии участников образовательного процесса. Именно коллективное взаимодействие помогает стимулировать и активизировать различные виды деятельности учащихся: познавательную, мыслительную, поведенческую. Современной педагогической технологией, в основе которой лежит коллективное взаимодействие, является технология коллективного способа обучения (КСО).

Один из разработчиков технологии В. К. Дьяченко обучение называет общением. Формы организации познавательной деятельности классифицируются им на основе количества участвующих в общении. В связи с таким подходом выделяются следующие формы работы: индивидуальная, парная, групповая и коллективная. Каким образом осуществляется общение? В индивидуальной форме работы учащийся общается с автором учебника. Во время парной работы одного говорящего слушает один человек. Во время групповой работы одного говорящего слушает группа (3 и более) людей. В процессе коллективной работы одного говорящего слушает много людей, но по очереди. То есть в каждый конкретный момент учащиеся работают в паре, но по истечении определенного времени (после завершения работы парой учащихся) состав пар меняется, ученики переходят к новому партнеру, образуя новые пары. Это и есть новая организационная форма образовательного процесса – коллективный способ обучения или коллективное взаимообучение, а в сущности – работа в парах сменного состава.

В основе процесса обучения, основанного на коллективном способе, лежат следующие постулаты:

1. Каждый здоровый ребенок может освоить любой учебный материал.
2. Дети отличаются не возможностями усвоения материала (кто-то может, кто-то нет – могут все), а способами и средствами его освоения.
3. Интерес к изучаемому материалу определяется не его содержанием, а успешностью действий ученика в процессе освоения этого материала.

КСО позволяет обеспечить соответствие образовательного процесса указанным постулатам и тем самым индивидуализировать образовательный процесс, сделать его лично ориентированным. Обучающиеся реализуют разные цели разными способами и средствами за разное время.

КСО включает в себя множество методик: заучивание таблиц (сложения, умножения, правил), взаимные диктанты, работа по вопросникам, решение примеров и задач, устное и письменное выполнение упражнений, разучивание стихотворений, взаимопередача тем, взаимообмен заданиями и др. Реализация названных методик коллективного способа обучения способствует всестороннему развитию учащихся. Однако это будет возможно только при умелом использовании учителем технологии КСО в образовательном процессе.

Овладение технологиями – одно из важнейших направлений повышения квалификации педагогических работников. Обеспечение качественной подготовки учителей в области педагогических технологий будет осуществляться более эффективно при условии использования самих технологий. Работа должна осуществляться под лозунгом «К технологиям – через технологии!», т. е. изучение конкретной технологии необходимо организовать путем применения в процессе обучения самой этой технологии. Использование технологий позволяет не только качественно разобраться в их сущности, овладеть приемами технологии и путями их использования, применение самих технологий способствует личностному развитию педагогов, учит их коллективному взаимодействию, доброжелательному общению, терпеливости. Технологизация обучения помогает поменять роль учителя на роль ученика, поставить себя на его место, взглянуть на процесс учения глазами ученика, как бы изнутри. Все это обеспечит педагогу не только знание технологии, но и психологическую подготовку к ее применению в работе с учащимися.

Список использованных источников

1. Дьяченко, В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2004. – 352 с.
2. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2001. – 496 с.
3. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.

Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования детей и молодежи

Манилкина С. А.,

*научный сотрудник НМУ «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь*

В современных социокультурных условиях дополнительное образование детей и молодежи (ДОДиМ) рассматривается как открытое вариативное образование, обеспечивающее право человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в процессе освоения которых происходит его личностное, профессиональное и социальное самоопределение.

Дополнительное образование детей и молодежи – своеобразный педагогический феномен, площадка педагогического поиска, позволяющая задавать современные тренды в образовании. Поэтому педагогу ДОДиМ необходимо быть компетентным не только в сфере своего образовательного направления, но также и в плане знания современных тенденций развития общества, умения работать с разными категориями детей и молодежи, создавать условия для диалога и встречи субъектов разных мировоззрен-

ческих позиций. Компетентность педагога ДОДиМ предполагает синтез профессионализма, творчества и искусства быть личностью [1; 3].

Одна из главных кадровых проблем системы дополнительного образования детей и молодежи заключается в отсутствии базового профильного образования, и, как следствие, недостаточное количество педагогических кадров владеют спецификой образовательного процесса в данной области. В связи с этим у педагогических кадров системы ДОДиМ возникают профессиональные затруднения:

- нечеткость представлений о целях и результатах профессиональной и образовательной деятельности;
- неумение ставить профессиональные задачи в связи с изменившимися требованиями к качеству дополнительного образования детей и молодежи;
- отсутствие системности в организации собственной профессиональной деятельности;
- отсутствие гибкости и мобильности в содержании и технологиях деятельности при изменившихся условиях;
- недостаточная информированность о сущности современных образовательных технологий и неумение перенести их из общего среднего образования в сферу дополнительного образования детей и молодежи;
- отсутствие опыта разработки образовательных программ;
- слабое владение приемами самоанализа и оценки своей профессиональной деятельности;
- неумение обобщать опыт профессиональной деятельности при прохождении аттестации на высшую квалификационную категорию.

Под развитием профессиональной компетентности педагога ДОДиМ понимается система процессов, направленных на овладение компетенциями, необходимыми для выполнения профессиональных функций в системе дополнительного образования детей и молодежи. В соответствии с этим определением можно выделить компетенции, актуальные для педагогов ДОДиМ и востребованные в плане их развития в рамках повышения квалификации:

- знание и реализация норм профессиональной деятельности в соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь и нормативными правовыми документами в сфере дополнительного образования детей и молодежи;
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, способность учитывать социальные, возрастные, психофизические и индивидуальные особенности учащихся, в том числе наличие особых образовательных потребностей;
- готовность к инновациям и способность разрабатывать образовательные программы в соответствии с социальным заказом и учетом современных социокультурных тенденций;
- умение использовать современные методы и технологии образования;
- умение обобщать опыт и осуществлять мониторинг педагогической деятельности.

Сфера основного образования является универсальным способом трансляции исторического опыта, общим механизмом социального наследования, главными видами деятельности в ней являются обучение и воспитание как процесс социализации ребенка. Сфера дополнительного образования детей и молодежи выступает как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, фундаментальных способностей человека, способного к самообразованию и к саморазвитию. В этой сфере главным процессом является развитие ребенка как субъекта жизнедеятельности, а главной деятельностью выступает педагогическая поддержка [2, с. 32].

К сущностным характеристикам профессиональной компетентности педагога дополнительного образования относятся мастерство педагога в определенной предметной деятельности, его целеустремленность, коммуникативность, креативность, способность решать проблемы и преодолевать трудности, положительная Я-концепция, приверженность интересам ребенка, стремление к саморазвитию и передаче жизненного опыта через сотрудничество и сотворчество.

Развитие общества не стоит на месте, совершенствуются методы и технологии работы, предъявляются все новые требования к процессу профессиональной деятельности и личностным характеристикам педагога. Именно поэтому одна из основных и первоначальных задач современного педагога – всестороннее и непрерывное личностное развитие. В настоящее время все развитые государства мира реализуют программы формирования систем непрерывного образования (обучение на протяжении всей жизни – *life-long learning*). Задачей номер один, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых американского ученого М. Ш. Ноулза, стало «производство компетентных людей – таких, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [3, с. 406].

Список использованных источников

1. *Карачева, Е. И.* Развитие профессиональной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. И. Карачева. – Екатеринбург, 2008. – 40 с.
2. *Евладова, Е. Б.* Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 349 с.
3. *Павлова, Е. Е.* Профессиональное образование педагогов дополнительного образования как стимул изменений в учреждении дополнительного образования детей / Е. Е. Павлова // Молодой ученый. – 2013. – № 7. – С. 405–407.

Система развития профессиональной компетентности учителя математики в современных условиях

*Мардахаева Е. Л.,
доцент кафедры математических дисциплин
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
кандидат педагогических наук*

С 2015 года в российской системе образования осуществляется постепенный переход на обучение в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО, Стандарт). Для реализации требований Стандарта необходима качественная подготовка педагогических кадров. За несколько лет переходного периода уже сложилась система системы развития профессиональных компетенций учителей, отвечающих новой образовательной ситуации. Остановимся на основных аспектах этой системы.

Итак, цель создания системы – обеспечить развитие профессиональных компетенций педагогических кадров в соответствии с современными требованиями образования. Для достижения этой цели необходимо решить частные ключевые задачи. Вот основные из них: 1) обновить содержание курсов повышения квалификации; 2) увели-

чить долю активных форм работы на очных занятиях; 3) расширить число форм реализации курсовых подготовок, помимо очных; 4) создать систему включения результатов самообразования.

Обновленное содержание курсовых подготовок учителей математики должно отражать следующие основные направления: 1) общеметодические, касающиеся особенностей структуры, целей, содержания Стандарта; 2) вопросы, касающиеся технологии системно-деятельностного подхода в обучении; 3) вопросы частной методики преподавания различных тем математики с позиции системно-деятельностной педагогики и формирования универсальных учебных действий (УУД); 4) конструирование современного урока математики; 5) особенности организации внеурочной деятельности учащихся в связи с требованиями Стандарта на примере содержания предметной области «Математика и информатика».

В результате участия в такой системе повышения квалификации современный учитель должен овладеть навыками анализа нормативных правовых и теоретических оснований Стандарта: 1) основных нормативных правовых актов в области образования, в том числе требований Стандарта; 2) положений системно-деятельностного подхода как методологической основы построения Стандарта; 3) требований к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам при изучении математики согласно Стандарту. Это приемы формирования УУД в процессе обучения математике; навыки оценки различных примерных программ по математике для основной школы в контексте основных направлений модернизации общего образования; методы эффективной организации внеурочной деятельности, в том числе проектной и исследовательской деятельности школьников; навыки самостоятельной разработки рабочей учебной программы по математике; методы организации различных видов деятельности учащихся при освоении математики, в том числе, приемы и средства формирования у учащихся полной осознанной регуляции при решении математических задач, способы формирования основных умений при обучении математике в контексте требований Стандарта; способы организации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности учащихся при освоении курса математики, эффективное сочетание различных технологий при обучении математике; способами организации контроля достижения планируемых образовательных результатов при изучении курса математики; приемы реализации принципов здоровьесберегающей педагогики; различные средства коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; навыки непрерывного самообразования в области педагогической деятельности и повышения квалификации.

В систему включаются базовый курс и несколько модулей по выбору. В рамках базового курса «Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя математики (в условиях реализации ФГОС ООО)» объемом 72 часа рассматриваются вопросы перехода на обучение в соответствии с требованиями Стандарта. Модули отражают частные методические вопросы. Наиболее удобными являются модули, рассчитанные на 36–48 часов. Тематика модулей должна быть достаточна, чтобы удовлетворить различные потребности педагогических работников.

Модуль «Особенности организации внеурочной деятельности научно-познавательного направления в общеобразовательном учреждении в ходе введения ФГОС ООО» объемом 36 часов предназначен для повышения уровня методической грамотности учителей математики по вопросам организации внеурочной деятельности учащихся наиболее близкого к учителю-предметнику направления в соответствии с требованиями Стандарта, формами контроля и оценки внеурочной деятельности учащихся. Модуль «Конструирование системы уроков математики в условиях реализации ФГОС ООО» объемом 36 часов направлен на формирование умения выстраивать систему уроков внутри темы в соответствии с системно-деятельным подходом. Можно

включать и другие модули с тематикой, посвященной различным аспектам подготовки к итоговой аттестации, вопросам частных методик, особенно по разделам математики, которые сравнительно недавно включены в школьный курс.

Помимо традиционной в системе повышения квалификации лекционной формы для проведения занятий используются семинары, групповые формы, мастер-классы и др. Большую роль приобретает самостоятельная работа слушателей. По результатам прохождения курсовой подготовки по каждому модулю слушатели выполняют небольшую исследовательскую работу в виде итоговой практико-значимой работы. Выполнение работы может сопровождаться краткосрочным экспериментом, проводимым по месту работы учителя. Результат выполненной работы может быть представлен на зачетном занятии или научно-практической конференции.

Кроме очно-заочных курсов, целесообразно включать в систему повышения квалификации педагогических работников курсовые подготовки в формах проблемно-тематического семинара, дистанционной стажировки, виртуальной стажировки и др. В рамках курсов могут проходить вебинары, научно-практические конференции, мастер-классы, открытые интернет-уроки, которые позволят глубже понять изложенные идеи, познакомиться с позитивным опытом в рамках заявленной тематики.

Помимо курсов полезным является проведение постоянно действующих проблемных семинаров с переменным составом слушателей, профессиональных и творческих конкурсов, выставок, научно-практических конференций. Учителя могут принимать участие в любых мероприятиях в соответствии со своими профессиональными потребностями.

Системным должно стать обобщение и распространение передового опыта лучших педагогов в виде публикаций сборников «Из опыта работы», а также тематических рубрик на постоянно действующем WEB-сайте кафедры, проведение мастер-классов, открытых интернет-уроков и вебинаров. Материалы для страничек сайта готовят преподаватели кафедры, слушатели курсов и учителя школ. Сайт имеет несколько тематических рубрик: информация о курсах повышения квалификации, тематика проблемного семинара на текущий учебный год, информация о мероприятиях кафедры, методическая копилка, форум. Посредством форума осуществляется обратная связь преподавателей кафедры с учителями школ. Это позволяет учителям быстро получить квалифицированный ответ на вопрос, а преподавателям кафедры иметь представление о возникающих проблемах. Публикация разработанных учителями материалов систематизирует учет результатов самообразования педагогических работников.

Полезным также является проведение на базе кафедры профессиональных и творческих конкурсов. В Московской области есть опыт проведения ежегодного межрегионального конкурса творческих разработок «Инновационные технологии при обучении математике». На конкурс представляются инновационные разработки уроков математики и других мероприятий, связанных с урочной и внеурочной познавательной деятельностью учащихся при обучении математике. Конкурс проводится по пяти номинациям: 1) урок математики в современной информационно-образовательной среде; 2) интегрированный урок в современной информационно-образовательной среде; 3) внеурочная деятельность по математике в современной информационно-образовательной среде; 4) электронный образовательный ресурс к уроку математики; 5) дистанционные образовательные технологии при обучении математике. Это позволяет фактически охватить всю профессиональную сферу учителя математики.

Список использованных источников

1. *Васильева, М. В.* Реализация требований ФГОС ОО в преподавании математики : сборник программ / М. В. Васильева, Е. Л. Мардахаева. – М., Калуга : КГУ, 2012. – 150 с.

2. Мардахаева, Е. Л. Система повышения квалификации педагогических работников – важнейшее направление в процессе перехода на ФГОС // Theeducational and social sciences in the 21 century, Proceed in gsosf International Conference August 14, 2013 in Bratislava. – Bratislava, 2013. – С. 136–140.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М. : Просвещение, 2013. – 48 с.

Особенности проявления и профилактика синдрома эмоционального выгорания у женщин-педагогов разных возрастных групп

Мартынова Л. А.,

старший преподаватель кафедры психологии и управления

ГУО «Минский областной институт развития образования»

Анализ психологических исследований говорит о существовании в процессе развития личности медленных плавных и быстрых скачкообразных (критических) изменений в человеке (Л. С. Выготский). Психологи соглашаются с существованием следующих кризисов или переходных периодов развития взрослых людей: кризис смыслоутраты (около 30 лет), кризис середины жизни (около 40 лет), кризис старения (50–55 лет) (Д. Левинсон, Б. Ливехуд, Ю. Н. Карандашев, И. Г. Малкина-Пых, В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, К. Н. Поливанова и др.).

По мнению Г. Крайг, развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, соотносящихся с различными аспектами его Я (развитие личного «Я», «Я» как члена семьи и «Я» как работника). Эти системы взаимосвязаны, каждая имеет свою динамику и линию развития, причем стабильные периоды нарушаются кризисами психического развития, семейными и кризисами профессионального становления соответственно. Женщины и мужчины при этом решают схожие задачи развития и сталкиваются с одними и теми же кризисами, однако их особенности существенно различаются [4].

Жизненный путь личности, наряду с линией психического развития, имеет и линию профессионального становления, которая так же имеет стабильные и критические (переходные) периоды развития. Так, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк определяют кризисы профессионального становления как непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки профессионального сознания, сопровождающиеся изменением вектора ее профессионального развития [3; 6].

На наш взгляд, актуально изучение проблемы, связанной с совпадением по времени возрастных и профессиональных кризисов у женщин-педагогов, которые, в свою очередь, могут усугубляться формированием синдрома эмоционального выгорания, свойственного педагогам. В настоящее время выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» ряд авторов обозначает как профессиональное выгорание, что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов [6].

В. В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как динамический процесс, возникающий поэтапно, в соответствии с механизмом развития стресса: 1) нервное

(тревожное) напряжение; 2) резистенция (сопротивление); 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса [1]. К наиболее характерным последствиям «выгорания» относятся деформация Я-концепции (повышение негативизма по отношению к «Я»), гневливость, циничность, подозрительность, депрессия, сверхдоверчивость, ригидность и разные формы дезадаптации, непосредственно относящиеся к психосоциальному здоровью личности [2; 5]. «Выгорание» инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности педагога и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера.

На наш взгляд, возрастные и профессиональные кризисы могут совпадать по времени, накладываться друг на друга и усугубляться воздействием факторов синдрома эмоционального выгорания, что и стало предметом нашего исследования в период с 2009 по 2014 год. Педагоги-женщины в количестве 200 человек были разделены на равные группы, согласно возрасту, который приходится на стабильные и переходные этапы психического развития: группа 1 (25–27 лет); группа 2 (28–32 лет); группа 3 (38–42 года); группа 4 (45–50 лет). Согласно научным данным, возрастные группы 2 и 3 находятся на критических (переходных) этапах развития.

Из всей выборки были выделены педагоги, у которых сформированы фазы эмоционального выгорания: напряжения, резистенции, истощения. В результате выявлено: 1) в наибольшей степени фаза «напряжения» выражена у возрастной категории 28–32 лет, находящейся на критическом переходном этапе, обозначенном в литературе как кризис 30 лет; 2) в первой и второй возрастных категориях наблюдается наибольшая степень выраженности выгорания на фазе «резистенции», причем «выгоревшими» в наибольшей степени являются педагоги в возрасте 28–30 лет; 3) наибольшее количество респондентов, достигших фазы «истощения», приходится на возраст 25–27 лет – стабильный период возрастного развития, возраст первичной профессионализации.

Данные результаты согласуются с экспериментальными данными, полученными М. М. Скугаревской, согласно которым у специалистов до 30 лет уровень выгорания выше, чем у 30–40-летних, а также о том, что риск выгорания выше в начале карьеры [5]. Об этом пишет В. Е. Орел, по мнению которого наиболее чувствительны к выгоранию молодые люди (19–25 лет). Склонность молодых к выгоранию по возрасту объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, не соответствующей их ожиданиям. На наш взгляд, это связано также с тем, что люди, испытывающие эмоциональное выгорание, оставляют работу, а остаются лишь те, кто проявляет меньшую чувствительность к выгоранию.

Наряду с этим, как показывают полученные нами экспериментальные данные, в наибольшей степени выраженности у педагогов представлена вторая фаза эмоционального выгорания – фаза резистенции. У педагогов, подверженных выгоранию на фазе резистенции, симптомы проявляются более регулярно, носят затяжной характер и труднее поддаются коррекции. Как пишет В. Е. Орел, перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через 3 дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через 3 недели. Признаки и симптомы третьей стадии являются хроническими. Могут развиваться физические и психологические проблемы типа язв и депрессии; попытки заботиться о себе не приносят результата, а профессиональная помощь не дает облегчения. Профессионал подвергает сомнению ценность работы, профессии и жизни [5].

Наибольшая степень выраженности второй фазы выгорания свойственна педагогам, соответствующим возрастной категории 28–32 года, что соответствует кризису 30 лет в возрастной периодизации и кризису профессиональной карьеры в периодизации

профессионального становления [6]. Можно предположить, что совпадение двух кризисов и большая склонность к выгоранию молодых усугубляют глубину переживания критического периода, связанного с необходимостью решения важных жизненных задач – в сфере личного «Я», в семейной и профессиональной сферах. Кризис 30 лет связан с переосмыслением себя, переструктурированием «Я-концепции» в связи с будущими жизненными перспективами.

Период 38–42 лет, отмеченный в литературе как «кризис середины жизни», или кризис 40 лет, в периодизации профессионального становления педагогов отмечен как ненормативный кризис, т. к. не каждый профессионал способен подняться на уровень мастерства. По данным Э. Э. Сыманюк, основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная зрелость, интеграция профессионально важных качеств, индивидуальный стиль деятельности, идентификация личности с профессиональной деятельностью. Педагогическая деятельность становится потребностью личности, смыслом ее существования. Факторами профессионального развития личности становится потребность в самореализации, самоосуществлении. Профессиональная самоактуализация приводит к неудовлетворенности собой, окружающими людьми, обстоятельствами и профессией, порождая кризис социально-профессиональной самоактуализации (40–42 года).

Можно предположить, что в возрастной период 28–32 лет кризис профессионального становления, который отмечен в литературе как нормативный для педагогической деятельности, оказывает более сильное воздействие на эмоциональную сферу женщин-педагогов и встречается с двумя другими факторами – возрастным кризисом и синдромом эмоционального выгорания.

Причины психической напряженности бывают связаны с экстремальностью содержания и условий трудовой деятельности, но главными факторами возникновения выгорания выступают индивидуальные особенности личности работника: его мировоззрение, установки, ценности, мотивы, позиции в межличностном взаимодействии, особенности стрессоустойчивости [2; 7; 8].

Цель профилактической работы в условиях повышения квалификации специалистов в институте развития образования – помочь педагогу понять причины его неэффективного приспособления к трудной профессиональной ситуации и дать ему возможность адаптироваться к ней через изменения своих ценностей и своего поведения. Специальные занятия проводятся в рамках спецкурсов и тренингов. И главная стадия здесь – стадия переоценки. Работа проходит над эффективными формами адаптивного межличностного и организационного поведения педагога. Давая обратную связь, участники тренинга отмечают, что проводимая работа положительно сказывается на преодолении педагогом чувства неудовлетворенности собой, избранной профессией, конкретными обязанностями; развитии гибкости в реагировании на психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе не устранить; преодолении состояния интеллектуально-эмоционального затора, чувства «загнанности в клетку»; снижении силы переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в избранной профессии, должности или месте работы; восстановлении позиции субъектного взаимодействия с партнерами, соучастии, сопереживании, реагировании на ситуации, которые требуют интеллектуальной, волевой и нравственной отдачи. Таким образом, организация специальных тренингов в процессе повышения квалификации педагогов, направленных на профилактику профессионального выгорания, позволяет получать полезные знания и навыки, которые, в свою очередь, развивают адаптивные стратегии личности в период возрастных и профессиональных кризисов.

Список использованных источников

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер.– М. : Академия, 2006. – 240 с.
4. Орел, В. Е. Синдром психического «выгорания» личности / В. Е. Орел. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 330 с.
5. Скугаревская, М. М. Синдром эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.
6. Сыманюк, Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 320 с.
7. Maslach, C. Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work / M. P. Leiter, C. Maslach. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2005. – 210 p.
8. Maslach, C. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers : text / C. Maslach, S. E. Jackson // Journal of Health and Human Resources Administration. – 1984. –Vol. 7. – P. 189–212.

Толерантность как часть педагогической культуры педагога

Мельник О. А.,

методист управления учебно-методической работы

ГУО «Академия последипломного образования»,

аспирант кафедры содержания и методов воспитания

Педагогическая культура педагога представляет собой выражение зрелости и развитости социально и личностно значимых ценностных характеристик, реализованных в его профессиональной деятельности. Трактовка понятия «педагогическая культура» изложена в работах А. П.Валицкой, Г. Ф.Карповой, И. А. Колесниковой, З. И. Равкина и других ученых, которые полагают, что это часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт, смену культурных эпох и соответствующих им образовательных парадигм, историю педагогической науки.

Исследователи рассматривают педагогическую культуру в различных планах: в социально-педагогическом, где она представлена в качестве средства педагогизации окружающей среды, носителями и творцами которой являются педагоги, родители, педагогические сообщества; с позиции таких свойств, внутренне присущих образовательным учреждениям, как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы; в индивидуально-личностном плане – проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения педагогов [2].

Приоритетным в условиях гуманизации и демократизации становится социально-психолого-педагогический и коммуникативный аспект личностной и профессиональной культуры педагога, в основе которых, по мнению многих исследователей, должна находиться толерантность. Как один из фундаментальных принципов цивилизованности толерантность характеризует индивидуальное и общественное отношение к социальным и культурным различиям, терпимость к чужим мнениям, верованиям и формам поведения, способность человека, сообщества, государства слышать и уважать мнение других. Толерантность – готовность и способность человека жить и конструктивно

действовать в многообразном мире. Воспитание толерантности и согласия должно стать одной из ведущих образовательных задач современности [5].

А. Г. Асмолов рассматривает проблемы формирования нового направления в педагогике – становление педагогики толерантности, которая приходит на смену программам по конфликтологии. Толерантность рассматривается им как социальная норма, определяющая устойчивость к конфликтам в полиэтническом, межкультурном обществе [4, с. 6].

Педагогика толерантности предусматривает создание социально-педагогических условий толерантного взаимодействия, толерантного образовательно-воспитательного пространства; создание условий культуры общения; развитие синергетического мышления, позволяющего принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека; личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, основой которого являются субъект-субъектные отношения в системе «педагог – ученик – родители».

В Декларации принципов толерантности подчеркивается: «...Наиболее эффективное средство в предупреждении нетерпимости – воспитание. Воспитание в духе терпимости начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других» [3].

В работе педагога наибольшее значение имеет межличностный уровень толерантности. Суть межличностной толерантности – в осознанном и ценностно осмысленном личностном выборе, в соответствии с которым человек, имея собственное мнение, мировоззрение, уважает и признает право другого воспринимать и мыслить иначе, а также готов понимать и учитывать другие точки зрения.

Экзистенциально-гуманистический подход предлагает иной взгляд и настаивает на том, что отношение человека к другим людям в первую очередь зависит от его отношения к себе (К. Роджерс, Э. Фромм, Дж. Бюдженал и др.). Личностная основа межличностной толерантности в качестве своего истока имеет толерантное – уважительное, принимающее – отношение к самому себе. Все это имеет непосредственное отношение к сфере образования и личности педагога, позволяет определить исходную позицию и стратегию решения проблемы «педагогической интолерантности» – гармонизация самооценки и «Я-концепции» педагогов, укрепление их принятия и уважения самих себя.

Наравне с личностным компонентом толерантности педагога исследователи выделяют когнитивный, эмоциональный, поведенческий и вербальный аспекты [1].

Толерантность в когнитивном «измерении» ярче всего проявляется в ситуациях противоречий – при расхождении мнений, столкновении взглядов и т. д. – и позволяет рассматривать их как проявление плюрализма, богатства индивидуальных восприятий и интерпретаций. Когнитивная интолерантность, наоборот, исходит из позиции наличия «нормы», «соответствия правильному» и т. п., и потому отвергает саму возможность множественности взглядов, сводя всякие расхождения между взглядами и оценками разных людей к «отклонениям», ошибкам, заблуждениям или даже намеренному противодействию.

Толерантность, таким образом, означает еще и такое важное качество, как способность человека при расхождении с собеседником во мнениях когнитивный «конфликт» не переводить в конфликт межличностный. А интолерантность, наоборот, ведет к перерастанию одного противоречия в другое. Зачастую педагог оказывается во власти жестких стереотипов, ролевых установок и образовательных стандартов. В этих случаях преподавание сводится к декларированию «непреложных истин», и, соответственно, от учащихся требуется не размышление, а точное «воспроизведение образцов» – про-

изнесенного педагогом или написанного в учебнике. Соответственно, любые альтернативы рассматриваются как неправильные, выражение индивидуальных точек зрения и дискуссии пресекаются, а процесс обучения теряет реалистичность и проблемность – важнейшие условия подлинного развития.

Толерантность в эмоциональном измерении проявляется, прежде всего, в способности к эмпатии. Установление эмоционального контакта между собеседниками способствует созданию более доверительной и безопасной атмосферы общения, и таким образом снижает напряженность и возможность обострения отношений, конфронтации и соперничества. Полноценная эмпатия безоценочна и в этом смысле по сути своей толерантна. Эмпатия педагога по отношению к ученику является не только одной из форм проявления уважения, но также индикатором его полноценной личностной включенности в общение, своеобразной «работой с собой» в непростом процессе воспитания и развития учащихся.

Поведенческое измерение толерантности составляет наиболее видимую часть «айсберга толерантности» и традиционно привлекает особое внимание как при диагностике, так и при обучении. К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей, среди которых можно выделить способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т. п. коммуникативные техники); готовность к толерантному отношению к высказываниям других (внимательное слушание и восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование независимо от степени расхождения с их собственными взглядами); способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисс и консенсус); толерантное поведение в напряженных и экзотических ситуациях (при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок).

Очевидно, что в условиях многокультурного мира и полиэтничности современного общества толерантность становится неотъемлемой частью педагогической культуры педагога. Именно для него важно овладеть толерантными способами действия, не допускать в поведении неуважительности, нетерпимости. Педагог должен понимать, поведенческим навыкам толерантности можно и нужно учиться, а также уметь организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

Список использованных источников

1. *Алексеева Е. В.* Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко // Монологи об учителе. – СПб. : СПБАППО, 2003. – С. 165–172.
2. *Бондаревская, Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3.
3. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml. – Дата доступа : 09.06.2015.
4. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
5. *Таланов, В.* Педагогика толерантности / В. Таланов // Высшее образование в России. – 2000. – № 2.

Экологическое образование педагогов в процессе повышения квалификации

Метелица А. С.,

*доцент кафедры управления и технологий
образования ГУДОВ «Витебский областной
институт развития образования»,
кандидат педагогических наук*

Волкова О. В.,

*заведующий кафедрой управления и технологий
образования ГУДОВ «Витебский областной
институт развития образования»,
кандидат педагогических наук*

В начале XXI века среди глобальных проблем современного мира ученые называют истощение ресурсов, социальные и национальные конфликты, глобальный экологический кризис, экономические проблемы, ядерную опасность и другие. Но самая большая опасность нынешнего столетия исходит от экологической некомпетентности человека.

Из всех этапов системы непрерывного экологического образования ступень постдипломного образования в научно-педагогическом плане изучена недостаточно.

В настоящее время систему постдипломного экологического образования педагогов составляют следующие основные институциональные структуры:

- факультеты повышения квалификации республиканских государственных университетов;
- Международный государственный университет имени А. Д. Сахарова;
- Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь;
- экологический информационный центр «Эко-Инфо» (г. Минск);
- Березинский биосферный заповедник;
- республиканский и областные экологические центры детей и юношества.

Становление системы экологического образования педагогов на территории постсоветского пространства происходило в 60–70-е годы XX столетия (1977 г. – первая Международная конференция по образованию в области окружающей среды, г. Тбилиси). В развитии системы постдипломного экологического образования педагогов можно условно выделить несколько основных этапов:

1. Биологический этап связан с активным распространением экологических знаний через преподавание биологии. В системе постдипломного образования ведущие методисты-биологи осуществляли экологический всеобуч посредством изучения основных разделов классической экологии, разнообразные формы экспедиционной и экскурсионной работы. Обновлена учебная программы по биологии с целью развития у школьников элементарной экологической грамотности.

В 70-х годах XX века Домжерицкой средней школе Лепельского района, расположенной на территории Березинского биосферного заповедника, областным управлением образования присвоен статус опорного учебного заведения Витебской области по экологическому образованию учащихся. На территории школьного лесничества Домжерицкой средней школы в 1984 году была заложена первая экологическая тропа в РБ, издан путеводитель, для педагогов проведены областные и республиканские семинары,

в ходе которых была обеспечена закладка и использование экологических троп в учебно-воспитательной работе школ.

2. Биолого-географический этап. В рамках этапа основное внимание к экологической тематике переходит от биологии к географии: изучение естественных и измененных ландшафтов, полевые работы по географии и экологии своего края, создание экологических карт, атласов и другое.

3. Естественнонаучный этап характеризуется интеграцией учебных предметов естественнонаучного цикла. К биологии и географии присоединились химия и интегративный курс «Естествознание». В рамках данного этапа особое внимание отводится проведению экологических практикумов на основе использования физико-химических и биологических методов. Данное направление нашло отражение в образовательных программах повышения квалификации учителей-предметников естественнонаучного цикла.

4. Социогуманитарный этап связан с включением социально-экологических знаний в процесс изучения предметов гуманитарного цикла. Естественное вхождение экологии в поле гуманитарных наук проходило не только на уровне содержания, но и на уровне форм организации занятий и внеклассных мероприятий (конкурс фотографий, сочинений, рисунков, плакатов на экологическую тематику).

5. Интегративный этап, объединяющий (синтезирующий) воедино вышеуказанные подходы, включая разработку программ и учебно-методических материалов по курсу «Экология», организацию комплексных программ и проектов, проведение экологических практикумов и социально-экологических практик и другое.

В экологическом образовании педагогов в Витебском областном институте развития образования в последние десятилетия нашли отражение все вышеназванные этапы развития.

Готовность учителя к эколого-педагогической деятельности является целостным образованием, интегрированным свойством его личности, системой его качеств, обеспечивающих создание условий развития экологической культуры учащихся, формирования у них ответственного отношения к природе (В. Н. Алексеев, И. Ю. Алексахина, Н. М. Верзилин, С. Н. Глазачев, Э. В. Гирусов, А. В. Даринский, Н. В. Добрецова, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, С. С. Кашлев, В. М. Корсунская, Ю. И. Полянский, Н. А. Рыков, В. С. Шилова, И. Т. Суравегина, В. А. Ясвин и др.). Эта готовность определяет наличие у учителя системы эколого-педагогических знаний, умений, действий, установки на осознание эколого-педагогических целей и задач, моделей вероятного поведения по их выполнению, определение средств, условий, технологий, эколого-педагогической деятельности, оценку своих возможностей в связи с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата в развитии экологической культуры учащегося.

С целью экономического образования учителей-предметников, методистов и руководителей кружков экологических центров, воспитателей групп продленного дня, классных руководителей, администрации школ и других специалистов системы образования институтом подготовлены и изданы следующие научно-методические пособия:

– «Развитие экологической культуры учащихся». В пособии представлен содержательно-смысловой компонент экологической культуры среднего и старшего школьного возраста и особенности его реализации (содержание, формы и методы формирования нравственно-ценностного отношения к природе).

– «Формирование экологической культуры учащихся: из опыта работы Домжеричской средней школы Лепельского района». В пособии изложены научно-методические основы экономического образования учащихся в Домжеричском гуманитарном экологическом центре.

– «Экологическая культура школьников: содержание, опыт, перспективы». В пособии раскрыты организационно-педагогические условия и этапы развития, формирования и становления экологической культуры младших школьников, подростков и старшеклассников; опыт учреждений образования Витебской области по развитию экологической культуры; проектная и театральная деятельность учащихся как эффективная форма формирования экологической культуры. В приложении к пособию предложены экологические ситуации, игры, тестовые задания, сценарии праздников по экологии.

– «Особенности экологического воспитания в дошкольных учреждениях образования на примере формирования у старших дошкольников представлений о биоценозе луга».

Экологическое образование педагогов в процессе повышения квалификации осуществляется на основе андрогогических принципов, таких как приоритет самостоятельного обучения; самостоятельной деятельности; опора на опыт обучающегося; актуализация результатов обучения; осознанность обучения; развитие образовательных потребностей; индивидуализация, системность и контекстность обучения. В образовательном процессе используются технологии педагогических мастерских, рефлексивных, игровых технологий, а также посредством самообразования.

Умелое сочетание разных подходов, обеспечивающих эффективность экологического образования педагогов в процессе повышения квалификации, – основная задача преподавателей и методистов Витебского областного института развития образования.

Организация научно-методической работы учителей-словесников

Метликина Л. С.,

доцент кафедры русского языка

ГАОУ ВПО «Московский государственный областной

социально-гуманитарный институт»,

кандидат филологических наук, доцент

В настоящее время в России продолжается становление новой модели образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, что сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. В связи с введением стандартов второго поколения обновилось содержание предметных областей, изменились цели обучения, а также способы и технологии организации образовательного процесса.

В качестве приоритетов в современной школе выступают не программы, не учебные предметы, которые надо пройти, не правила, формулы, даты, события, которые надо запомнить, а ребенок, ученик, его интеллектуальное, духовное, физическое развитие. Эти приоритеты и должны проявляться в интересе учащихся к знаниям, в социальной активности, в диагностике их способностей, в создании условий для свободного выбора профессии. Таким образом, основные направления модернизации современной отечественной школы связаны с идеей создания условий для развития личности и раскрытия индивидуальности ученика, его самореализации в жизни. Теперь перед педагогами стоит задача совершенствования учения школьников как ведущего вида их деятельности, выявления условий повышения качества образования, и, прежде всего,

определения системы дидактических средств, способствующих продвижению учащихся в учении в соответствии с их индивидуальными способностями.

В федеральных государственных образовательных стандартах по русскому языку и литературе четко определены цели, задачи и содержание предметных областей. В учебном процессе предполагается использование различных форм, методов, приемов обучения, позволяющих каждому ученику в своем темпе достигать обозначенных в стандарте требований. Современный учитель русского языка и литературы должен не только дать учащимся прочные знания по предмету, сформировать необходимые умения и навыки, но и построить образовательный процесс таким образом, чтобы раскрыть возможности каждого ученика и удовлетворить его потребности в познании. Личность педагога нового типа характеризуется следующими качествами:

1. *Инновационность* выражается в способности и/или подготовленности к разработке, созданию, внедрению и распространению новых видов образовательных технологий (дидактических систем), средств, форм, методик обучения и т. п.

2. *Креативность* характеризуется способностью к творческому мышлению, которая позволяет порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных алгоритмических схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

3. *Когнитивность* проявляется в стремлении понять, расшифровать информацию о действительности, чтобы принять решение.

4. *Самокритичность* проявляется в способности к оценочным суждениям, пониманию относительности своих способностей и знаний, умении осознавать свои недостатки.

5. *Рефлексивность* характеризуется умением оценивать эффективность своей деятельности, делать самоанализ.

6. *Мониторичность* выражается в способности к сбору, хранению, обработке и распространению информации.

7. *Реверсивность* отличается умением быстро переключаться на другие подходы к рассматриваемой проблеме.

8. *Синергетичность* характеризуется способностью к самоорганизации, к развитию энергоресурсов личности путём накопления и переработки прошлого опыта и через диалогическое взаимодействие.

9. *Оптимистичность* представляет собой способность сохранять веру в успех даже в сложных ситуациях.

10. *Доброжелательность* проявляется в умении видеть достоинства у других людей и учиться у них [9].

Таким образом, в современных условиях от учителей русского языка и литературы требуется проявление мастерства, профессиональных и личностных способностей, исследовательских умений и др. Именно поэтому в настоящее время словесникам необходима помощь в организации их научно-методической работы.

Исходя из вышеизложенного и согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), мы попытались реализовать идею развития навыков научно-исследовательской работы учителей русского языка и литературы в ходе обучения педагогов Юго-Западного региона Подмосковья на факультете повышения квалификации и переподготовки в ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт».

Для начала педагогам было предложено освоить курс «Современные аспекты преподавания в системе филологического образования», который основывается на достижениях современной лингвистической, педагогической, психологической науки и учитывает передовой опыт современной школы, экспериментальной методике, а также методическое наследие прошлого. Цель курса – формирование профессиональной ком-

петенции учителя-словесника для работы в новых условиях совершенствования школьного образования по предметам «Русский язык» и «Литература». Также было проведено анкетирование слушателей, результаты которого показали, что 96% учителей-словесников проявили желание участвовать в различных научных и методических мероприятиях.

50% педагогов приняли активное участие в региональном научно-методическом семинаре, посвященном актуальным вопросам методики преподавания русского языка и литературы в условиях реализации ФГОС ООО. Учителя получили помощь от преподавателей кафедры русского языка в освоении обновленного предметного содержания, вместе обсудили перспективы дальнейшей работы, а также обменялись опытом внедрения современных образовательных технологий на уроках в школе.

Затем был проведен мастер-класс на тему «Новые формы работы на уроках русского языка и литературы» и круглый стол на тему «Диктант как средство формирования ведущих компетенций учащихся» для студентов филологического факультета. Учителя-словесники поделились опытом работы с будущими педагогами, оказав им таким образом практическую помощь при формировании профессиональных компетенций.

По результатам научно-методической работы учителями русского языка и литературы были подготовлены к публикации статьи в сборнике «Современные аспекты преподавания в системе филологического образования». Данный сборник содержит теоретический и практический материал по организации учебной работы по русскому языку и литературе в условиях реализации ФГОС ООО. Также в нем представлены разработки уроков учителей-словесников Юго-Восточного региона Подмосковья – лучшие итоговые практико-значимые проекты по программе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации).

Следует отметить, что на протяжении всей работы преподаватели кафедры русского языка проводили тематические консультации для учителей-словесников.

Таким образом, системность подхода при совершенствовании профессиональной компетенции учителей русского языка и литературы позволяет углубить и расширить знания и умения, необходимые для реализации новаций на практике, апробировать на выработанные навыки профессиональной деятельности словесников в условиях совершенствования структуры и содержания общего образования и развить творческий и профессиональный потенциал педагогов.

Список использованных источников

1. *Цедринский, А. Д.* Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления : автореф. ... дис. доктора пед. наук [Электронный ресурс] / А. Д. Цедринский. – Краснодар, 2009. – Режим доступа : http://dibase.ru/article/06072009_tsedrinskiyad/4. – Дата доступа : 21.07.2015.

Формирование профессиональных компетенций педагогов в процессе организации профориентационной работы с учащимися

Метлицкая Т. И.,

начальник управления координации

стажировок и международного сотрудничества

ГУО «Минский городской институт развития образования»

Актуальность проблемы профориентации учащихся обусловлена сложившейся социально-экономической ситуацией в обществе и экономике. В современных социально-экономических условиях работодатели заинтересованы в таких выпускниках общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования, которые обладают высоким уровнем адаптивных, социально-трудовых, интеллектуальных, психолого-педагогических компетенций. Можно утверждать, что профессиональная ориентация должна стать важнейшим условием освоения компетенций профессионального самоопределения, необходимых и для продолжения «образования через всю жизнь», и для формирования социальной и профессиональной мобильности будущих профессиональных кадров страны. Качественная подготовка к профессиональной деятельности должна и может обеспечить успешность граждан страны, а как результат – эффективность экономики государства, усиление его позиций на мировой арене.

Современному учащемуся школы в реальной жизни невозможно получить практические знания о профессиях. Летняя трудовая практика носит формальный (необязательный) и однобокий (нет трудового разнообразия) характер, когда-то обязательные осенние сельскохозяйственные работы давно отменены. Трудовое воспитание в семье сведено до минимума: дача есть не у каждой семьи, и не всегда дети являются участниками процесса выращивания растений, благоустройства жилища, территории, не каждый родитель обладает бытовыми трудовыми навыками, которым он мог бы обучить своего ребенка и быть ему примером.

В педагогической литературе много говорится о выборе профессии. Однако у школьников весьма призрачное представление о том, из чего этот выбор делать. Чтобы выбрать профессию, нужно как минимум владеть информацией об этой профессии (что я буду делать, где я буду работать, какие условия, востребована ли эта деятельность на рынке труда, сколько буду зарабатывать), знать, где ее можно получить, убедиться, что нет противопоказаний для занятий этим видом деятельности. В идеале нужно дать возможность школьнику, выпускнику учреждения общего среднего образования «попробовать» профессию, пройти профессиональные пробы и сделать вывод о соответствии профессии личным запросам и потребностям.

Далеко не каждый учитель включает в содержание учебных занятий прикладные знания. Оторванность теоретизированной классно-урочной системы обучения от жизни заставляет выпускника делать выбор без выбора. Поэтому случайное, по совету друзей или родителей, вхождение в профессию порождает неудовлетворенность, необходимость получения другого образования или пополнение рядов безработных.

В ГУО «Минский городской институт развития образования» реализуется международный инновационный проект «Формирование мотивации к профессиональному самоопределению среди учащихся в целях оптимизации выполнения социального заказа на обеспеченность кадрами во всех отраслях экономики». Анализ анкетирования педагогов (педагогический стаж у 68% опрошенных составляет более 10 лет) – участников проекта, показал следующее:

- большинство педагогов (88%) считает, что современная школа не обеспечивает уровень образования, необходимый для осознанного выбора профессии;
- 56% педагогов считает, что в школе созданы условия для развития творческих способностей учащихся, но эффективность внеучебной деятельности в профессиональной ориентации учащихся мала (62%);
- 70% педагогов считает, что необходимым условием успешной работы по профориентации в учреждении образования является создание собственной программы (проекта) по профориентации, при этом в школе нет необходимости обучения детей основам социально-значимых профессий (повар, швея, столяр, плотник, маляр, штукатур, плиточник-облицовщик, электрик и др.) (68%);
- абсолютное большинство педагогов (94%) уверены, что необходимо кардинально изменить подход родителей к проблеме выбора детьми направления профессионального образования, при этом взаимодействие школы и семьи в профориентационной работе с учащимися малоэффективным считает 62% педагогов;
- 50% респондентов не считает необходимым условием профессиональной успешности человека приобретение им в школьные годы устойчивых трудовых навыков, мотивации к труду.

Основными трудностями, которые испытывают педагоги при проведении профориентационной работы, являются следующие:

- отсутствие методических разработок (6%);
- отсутствие необходимых знаний (12%);
- в отказе от собственных педагогических стереотипов (4%);
- организация взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся (16%);
- организация взаимодействия с работодателями (базовыми, шефскими предприятиями и организациями и др.) (14%);
- организация взаимодействия с региональными службами занятости населения (16%);
- поиск и внедрение новых форм работы (22%).

С целью развития компетентности слушателей в вопросах формирования социально-профессиональных компетенций учащихся сотрудниками Минского городского института развития образования разработана учебная программа для обучения в дистанционной форме заместителей директора по воспитательной работе и классных руководителей.

Программа включает четыре раздела:

1. Принципы государственной кадровой политики и профориентации.
2. Направления, формы и методы профориентационной работы в учреждениях образования.
3. Психолого-педагогические основы профориентационной работы педагогических работников.
4. Использование информационно-коммуникационных технологий в профориентационной работе.

Учебные материалы размещены в системе дистанционного обучения MOODLE.

Однако необходимо признать, что усилиями только педагогов проблему формирования социально-профессиональных компетенций учащихся не решить.

В настоящее время не реализован потенциал сотрудничества учреждений общего среднего образования с субъектами хозяйствования, имеющими постоянную потребность в профессиональных кадрах. Организация социальных практик (профессиональных проб в реальных условиях) для учащихся учреждений общего среднего образования на базе субъектов хозяйствования позволит ознакомить их с содержанием деятель-

ности представителей ряда профессий, будет способствовать успешной социализации в различных коллективах, разовьет коммуникативную мобильность. Тесное взаимодействие системы образования и заказчика кадров является эффективным путем формирования кадрового потенциала страны. Вовлечение учащихся в социальную практику, т. е. предоставление возможности профессиональных проб, позволяет решить значимые в современных условиях задачи, такие как формирование и развитие компетенции социального взаимодействия, социальной компетентности в целом, создаст условия для профессионального самоопределения учащихся.

Таким образом, социальная практика объективно создает благоприятные условия для того, чтобы достигались разнообразные, актуальные в современных условиях цели: стимулирование социальной, творческой, учебной и научно-исследовательской активности; создание благоприятных стартовых условий для личностного, профессионального и социального продвижения учащихся и др.

Целеполагание как ключевой аспект деятельности педагога

Мижериков В. А.,
старший научный сотрудник
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

Анализ опыта повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы образования Московской области показал, что достаточно значительная часть слушателей не совсем корректно формулирует цели и задачи своей профессиональной деятельности. Особенно рельефно это проявилось при подготовке ими выпускной итоговой практико-ориентированной работы по окончанию курсовой подготовки.

Например, цель одной из таких работ по теме «*Особенности работы социального педагога по профилактике девиантного поведения в колледже*» была сформулирована следующим образом: *рассмотрение профилактики девиантного поведения обучающихся колледжа*. Постановка такой цели предполагает, как нам представляется, выяснение отличия деятельности социального педагога, например, от деятельности педагога-психолога по тому же направлению. Однако в выпускной работе содержится лишь развернутое описание служебной деятельности социального педагога по профилактике отклоняющегося поведения обучающихся. Ключевое слово «особенности» не нашло своего отражения в тексте работы. Думаю, нет нужды более детально анализировать крайне неудачную формулировку темы работы, призванной подвести итог обучения социального педагога в течение 72 часов на курсах повышения квалификации. Примерно в таком же духе обстоит дело с *задачами выпускной работы*. Имеет смысл проанализировать каждую из них и попытаться выделить их смысл.

Задача 1: выявить, как проявляются нарушения поведения обучающихся колледжа.

Наш комментарий:

- во-первых, правильнее было бы говорить о нарушениях в поведении;
- во-вторых, они (нарушения) сами заявляют о себе, и в этом смысле в ряде учебных заведений ведется соответствующая статистика.

Задача 2: определить психологические факторы трудновоспитуемости обучающихся колледжа.

Наш комментарий:

- во-первых, эту задачу следовало бы отнести к компетенции психологической службы колледжа, и делать это еще на 1-м курсе;
- во-вторых, рассмотреть социально-педагогические факторы этого явления;

- в-третьих, возможности социального педагога влиять на них в необходимом направлении.

Задача 3: выявить, как проявляется девиация в жизни обучающихся колледжа.

Наш комментарий:

- во-первых, налицо существенное расширение объекта рассмотрения – от девиации поведения к «девиации в жизни»;

- во-вторых, неясна цель поиска такой информации.

Задача 4: определить, какая связь между девиантным поведением и личностью обучающихся колледжа.

Наш комментарий: вопрос из области «пальцем в небо», предполагается изучение связи между поведением личности и самой личностью).

Конечно, такие формулировки не были приняты, а социальному педагогу было разъяснено, в чем его просчеты. Но подобные ошибки повторились в ряде других выпускных работ этой категории педагогов, после чего возникла необходимость провести групповую консультацию по данному вопросу, основные положения которой стали содержанием данной статьи.

Как известно, современный педагог выполняет несколько функций, одной из которых является образовательная, в том числе и воспитательная, т. е. обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых. Т. е. в профессиональном багаже педагога должны быть управленческие умения, включающие, прежде всего, *планирование* (т. е. определение целей, задач и средств их достижения), *организацию* (т. е. создание и совершенствование взаимодействия между участниками образовательного процесса), *контроль* (т. е. сбор информации о процессе и результатах выполнения намеченных планов), *регулирование* (т. е. корректировка планов, а если необходимо, то и целей и задач).

При этом можно указать, по крайней мере, три уровня владения умениями целеполагания: *нулевой, базовый и высокий*. Характеристика базового и высокого уровня овладения умениями представлена в *таблице 1*.

Таблица 1

Характеристика уровней овладения умениями целеполагания

Умения целеполагания	Уровень овладения умением	
	базовый	высокий
<i>Умение определять и формулировать социально-педагогическую проблему</i>	Формулирование противоречия между существующей и идеальной ситуацией, лежащей в основе данной проблемы	Анализ причин существования данной проблемы, оценивание проблемы как решаемой или нерешаемой, установка степени ее социально-педагогической актуальности (для себя) и личностной значимости для несовершеннолетнего
<i>умение формулировать цели, направленные на разрешение социально-педагогической проблемы</i>	определение полного состава целей, позволяющих устранить причины существующей проблемы	определение веера возможных, подчас альтернативных направлений разрешения установленной и сформулированной проблемы
<i>умение определять ресурсы (временные, материально-технические, информационные, финансовые и т. д.), необходимые и достаточные для выполнения намеченных целей</i>	определение полного состава ресурсов, позволяющих выполнить цели	определение степени необходимости и достаточности, возможности процессуальной дискретности (промежуточные результаты текущего контроля) привлечения ресурсов, обеспечивающих выполнение целей

<i>умение определять источники информации, необходимой и достаточной для выполнения намеченных целей</i>	определение разнообразных по характеру и полных по составу источников информации	оценка источников информации с точки зрения степени важности, достоверности полноты для выполнения намеченных целей
<i>умение формулировать предполагаемый результат решения проблемы</i>		обобщение и аргументация способов разрешения проблемы, заимствованных из различных источников

В теории управления общая характеристика *цели деятельности* (функционирования) дается на основе одного из главных положений системного подхода, согласно которому она понимается в качестве системообразующего фактора любых, в том числе и образовательных, организаций. Это означает, что именно цель определяет общую направленность деятельности организации, ее состав (как подразделений, так и персонала) и структуру, регулирует характер существующих в организации взаимосвязей между ее компонентами, а также интегрирует их в согласованную систему. Кроме того, цель выступает и основой для определения критериев выработки и оценки наиболее важных, стратегических решений в организации, определяет главные приоритеты ее функционирования и содержание планирования деятельности по ее достижению. По мнению К. Маркса, «цель как закон определяет характер и способ деятельности».

В истории педагогики были разные подходы к определению сущности цели воспитания подрастающего поколения. В настоящее время эта цель носит исторический характер и определяется с учетом особенностей исторического этапа развития общества. Она ориентирует на всестороннее развитие задатков будущего взрослого, раскрытие его учебных и творческих возможностей, формирование таких общественно и лично значимых качеств, как гражданская ответственность и правовое самосознание, духовность и культура, инициативность, самостоятельность, толерантность, способность к успешной социализации в современном обществе и к активной адаптации на рынке труда.

В условиях реализации субъект-субъектной парадигмы взаимодействия между участниками образовательного процесса мы должны предусматривать необходимость разработки и реализации целей для обеих сторон.

С одной стороны, *цель субъекта воспитательной деятельности* в образовательных организациях должна формулироваться с учетом индивидуальных и групповых особенностей обучающихся, личного опыта воспитателя и возможностей конкретного учебного заведения.

Личная (индивидуальная) цель воспитанника отражает потребности каждого индивида в саморазвитии, и роль воспитателя состоит в том, чтобы оказать щадящую для его подростково-юношеского самосознания, но действенную помощь не только в формулировании цели самовоспитания, но и в ее достижении.

Как известно из теории управления, цель как предполагаемый результат должна отвечать требованиям **конкретности, реальности, контролируемости**.

Конкретность цели означает, что она должна содержать в себе вполне осязаемые, ощутимые результаты, которых предполагается достичь, – экономические, социальные (в нашем случае воспитательные), научно-технические и др. В идеале требование конкретности предполагает количественное выражение цели, хотя, разумеется, далеко не все цели в социальной и особенно духовной сферах общества возможно выразить количественно.

Реальность цели означает полное обеспечение всего процесса достижения цели ресурсами (внутренними и внешними) на основе правильно выбранной стратегии продвижения к ней, эффективность управления этим процессом.

Если соблюдены требования конкретности и реальности, то движение к цели и ее достижение становятся вполне контролируемыми. Для реализации требования *контролируемости цели* большое, решающее, значение имеет отлаженность обратной связи, информирующей субъект целедостижения о ходе течения заданного процесса и позволяющего эффективно управлять им. Своевременное получение достоверной информации и качественная ее переработка в управленческое решение, содержащее необходимые, в том числе и корректирующие действия, позволяет оперативно устранить отклонения в движении деятельности системы к заданной цели.

Цель закономерно определяет не только характер и способ деятельности по ее достижению, но и оказывает существенное влияние на выбор соответствующих **средств**. Их может быть много, однако задача состоит в том, чтобы из множества средств выбрать такие, которые быстрее и экономичнее других приведут к достижению цели. Следует особо подчеркнуть, что в социальной сфере, особенно в образовании, управление несовместимо с принципами «для достижения цели все средства хороши», или «цель оправдывает средства». Для достижения цели всем участникам этого процесса необходимо прийти к согласию при выборе соответствующих средств, которые должны учитывать их интересы, для которых поставлена цель и которые добиваются ее достижения. Иногда цель и средства могут меняться местами: например, достигнутая цель становится средством достижения другой цели.

При определении целей важно точно установить, какой именно результат предполагается получить при ее достижении, какими средствами получить этот результат, сроки достижения целей.

Главное при определении цели – указать, что и когда, а не почему и как следует достичь.

На вопрос «Почему?» следует ответить еще перед тем, как принято решение о достижении цели. На вопрос «Как достичь цели?» ответ дает стратегия достижения цели, вырабатываемая как некая совокупность задач после того, как цель сформулирована.

Что же лежит в основе научно обоснованного целеполагания? Как считает большинство исследователей, основой этого является познание объективных закономерностей развития общества. Эти закономерности – источник целей, вырабатываемых людьми, и чем точнее цели отражают закономерности происходящих в обществе процессов и тенденции их изменения, тем эффективнее человеческая деятельность. Кроме закономерностей, важными целеформирующими факторами являются потребности, интересы и реальные возможности общества или любого из образующих его компонентов.

Именно поэтому сам *процесс целеполагания* рассматривается нами, прежде всего, как *деятельность по выявлению и анализу потребностей управляемого объекта в продукции, услугах, образовательном, интеллектуальном или информационном продукте с учетом реальных возможностей их наиболее полного удовлетворения.*

Таким образом, целеполагание – процесс выбора субъектом управления одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи. Часто оно понимается как практическое осмысление своей деятельности человеком, с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными (рентабельными) средствами, как эффективное управление временным ресурсом, обусловленным деятельностью человека.

Являясь первичной фазой управления любыми процессами, целеполагание предусматривает постановку главной (генеральной, стратегической) цели и совокупности подцелей (дерева целей) в соответствии с назначением (миссией) объекта управления, стратегическими установками и характером решаемых задач.

Современный педагог осуществляет целеполагание, ориентируясь на образовательные запросы общества, потребности ребенка и его родителей, собственные возможности, которые и выступают для него источниками целеполагания.

Педагогически обоснованное целеполагание включает следующие **этапы**:

1) диагностика образовательной ситуации, процесса, анализ и оценка результатов предыдущей деятельности;

2) формулирование субъектом образовательной (управленческой) деятельности целей и задач;

3) организация целеполагания другими участниками образовательного процесса;

4) корректировка цели и задач предстоящей деятельности, разработка и утверждение плана (программы) деятельности по достижению цели, обсужденной и принятой участниками образовательного процесса.

Целеполагание может предполагать выделение перспективных, промежуточных целей (А. С. Макаренко определял эти цели как близкие, средние и дальние перспективы) и обязательно – постановку образовательных (учебных и воспитательных) **задач** как путей их достижения.

Как известно, педагогика различает *собственно педагогические задачи* (СПЗ) и *функциональные педагогические задачи* (ФПЗ). СПЗ – это задачи, направленные на изменение личностных качеств обучающегося (например, формирование гражданской ответственности, ответственности, трудолюбия, аккуратности и пр.), а ФПЗ – задачи отдельного педагогического действия (например, одной из задач профилактики асоциального поведения несовершеннолетних может стать проведение конкурса на «самого вежливого», организация занятий в рамках правового всеобуча и пр.).

ФПЗ должны опираться на знание исходного уровня развития личности, класса, учебной группы; обязательно выражать то, что необходимо изменить в личности, быть диагностическими (их результаты можно проверить); конкретными, достижимыми за планируемый срок.

Некоторые аспекты обучения взрослых

Молодцова Г. И.,

доцент кафедры психологии и педагогики

личностного и профессионального развития

Санкт-Петербургского государственного университета,

кандидат педагогических наук

В конце двадцатого века важнейшим фактором развития всего человечества стало образование взрослых. Оказалось, что человеку в любом возрасте необходимо учиться, чтобы выжить, чтобы развиваться, чтобы достойно ответить на вызовы времени. Одновременно стало предельно ясно, что взрослые люди не могут эффективно обучаться теми же методами, способами и приемами, какими обучаются дети и подростки.

Возрастающий интерес к обучению взрослых во всем мире обусловил усиление внимания к проблеме подготовки педагогических кадров как важнейшему гаранту качественного образования. В нашей стране проблемы специальной подготовки преподавателей для работы со взрослыми как особой категорией слушателей в последние годы вызывают переосмысление роли преподавателя в учебном процессе в связи с различными целевыми, ценностными установками и возрастными особенностями взрослого. Удивительно, но в педагогической литературе, которая обращается непосредственно

к роли преподавателя в образовании взрослых, значительно больше внимания уделено ученику, нежели учителю.

Обратимся к опыту зарубежных исследователей в этой области. Как отмечают зарубежные авторы, преподаватель в работе со взрослыми выполняет несколько ролей. Он, прежде всего, координатор и катализатор всех действий обучающихся. Преподаватель мотивирует и активизирует интересы и способности, размышление и поведение слушателей через определенные стимулы [2, с. 8]. Р. Влодковски в своей книге «Повышение мотивации к обучению взрослых: полное руководство для обучения всех взрослых» предлагает пять опор, на которых основывается все то, что можно предложить для обучения взрослых: компетентность, эмпатия, энтузиазм, ясность, культурная отзывчивость [4, с. 49]. Если взрослому преподавателю не хватает одной из опор, то тогда, по мнению автора, ему будет сложнее отвечать на вызовы, которые могут возникнуть при обучении взрослых. Эти опоры можно рассматривать как навыки. Их можно приобрести и развивать посредством практики и приложения усилий.

Преподаватель играет роль преобразователя, понимающего и создающего лучшие условия и подходящую атмосферу для развития учебных возможностей. Он также способствует созданию атмосферы взаимного доверия среди членов группы, в которой нет диалога, взаимного уважения и сговорчивости во время возможных конфликтов. Для взрослых обучающихся преподаватель является гарантом равного с ними отношения, отношения взаимного уважения и взаимной поддержки. Он должен гармонично сотрудничать со взрослыми обучающимися, поскольку они знают лучше, чем кто-либо другой, свои потребности, которые могут различаться не только от одной учебной группы к другой, но также от одного взрослого к другому. Индивидуальные характеристики и особенности взрослых должны быть приняты во внимание преподавателем с целью индивидуализации процесса обучения [1, с. 144]. Преподаватель должен пытаться обеспечить равный доступ ко всем ресурсам, вовлекать студентов в управление учебной средой, быть открытым и четким в том, что происходит [3, с. 57].

Роли преподавателя, обучающего взрослых, тесно взаимосвязаны друг с другом. Действительно, педагог может взять на себя несколько ролей одновременно. Однако это не значит, что хороший педагог обязательно должен быть компетентен во всех ролях, упомянутых выше.

Зарубежными исследователями разработан следующий список рекомендаций для успешного обучения взрослых: создание безопасной, доброжелательной среды; создание культуры сопереживания, уважения, доступности, подлинности; сотрудничество по диагностике потребности в обучении; сотрудничество в разработке целей обучения и в учебном планировании; обеспечение практико-ориентированности учебного процесса.

Успешность процесса обучения взрослых во многом зависит от личности педагога, уровня его профессионально-педагогической компетентности, его умения эффективно использовать методы и приемы при построении учебного процесса со взрослыми обучающимися.

Список использованных источников

1. *Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice / P. Jarvis. – 3rd ed. – London : Falmer Press, 2004.*
2. *Rogers, A. What is the difference? A new critique of adult learning and teaching / A. Rogers. – Leicester : NIACE, 2003.*
3. *Rubenson, K. Adult Learning and Education / K. Rubenson. – Saint Louis, MO : Academic Press, 2011.*
4. *Wlodkowski, R. Enhancing adult motivation to learn, a comprehensive guide for teaching all adults / R. Wlodkowski. – 3rd ed. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 2008.*

Технологическая карта как современная форма проектирования урока

Нагаева О. Н.,

*заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»,
кандидат педагогических наук*

В современных быстро меняющихся условиях успешность человека определяет не столько большое количество имеющихся у него знаний, сколько его способность к самообразованию, умение быстро усваивать необходимую информацию. Именно поэтому главной задачей, стоящей перед современной системой образования, является не вооружение обучающихся знаниями и умениями, а формирование у подрастающего поколения готовности и способности самостоятельно их приобретать.

Профессиональная успешность учителя во многом зависит от сформированности у него технологической культуры, компетентности в области проектирования педагогической деятельности, включающих умения определять приоритеты деятельности, прогнозировать желаемые результаты, выбирать адекватные средства и способы их достижения и т. д. Это связано с тем, что образовательный процесс в современной школе настолько сложен, что даже опытному педагогу порой трудно определить, как правильно и эффективно его организовать.

Урок – важнейший элемент образовательного процесса, в нем тесно переплетаются и предметный, и метапредметный, и ценностный компоненты. Следовательно, умение проектировать урок, решая во взаимосвязи предметные и метапредметные задачи, обеспечивая его содержательную и методическую наполненность, создавая комфортную рабочую атмосферу – основной показатель профессионализма педагога.

Как же разработать и провести хороший урок? Как не только вооружить учащихся предметными знаниями и умениями, но и создать условия для формирования умения учиться и усвоения базовых национальных ценностей? Как вызвать у детей искренний интерес, увлеченность тем, что происходит на уроке? С нашей точки зрения в проектировании педагогической деятельности, соответствующей новым требованиям и позволяющей решить обозначенные выше задачи, учителю поможет технологическая карта урока.

Технологическая карта, на наш взгляд, наиболее адекватный стоящим перед современным педагогом задачам инструмент проектирования образовательного процесса. И этим инструментом нужно научиться пользоваться, только тогда он значительно облегчит работу учителя при подготовке и проведении урока.

Технологическая карта – современная форма проектирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся, в которой представлено описание всего процесса деятельности от цели до результата и которая позволяет создать визуальный образ урока. Она представляет собой способ графического проектирования урока, таблицу, позволяющую структурировать урок по выбранным педагогом параметрам. Такими параметрами могут быть цели урока и его этапы, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся, деятельность учителя и деятельность обучающихся.

Определяя структуру технологической карты урока, следует принять во внимание, что педагогу необходима такая форма, которая предоставит ему возможность видеть, что педагогические действия, которые он осуществляет, входят в образовательную деятельность, направленную на достижение конкретных предметных, метапред-

метных и личностных результатов, и представляют собой систему, не нарушают логику целостной деятельности.

Обязательными элементами технологической карты урока являются цели педагогической деятельности и цели учебной деятельности, так как любая деятельность целенаправленна, и проектирование урока должно начинаться с формулирования целей деятельности педагога и учащихся. Поскольку в каждом уроке интегрируются, как было отмечено выше, предметный, метапредметный и ценностный компоненты, при его проектировании учителю предстоит сформулировать три группы целей, отражающих сущность того или иного вида педагогической деятельности.

Одним из обязательных этапов современного урока, соответствующего современным требованиям, является этап целеполагания. При этом не столь важно, формулируют цели урока дети под руководством педагога или он сам называет цели урока, обеспечив мотивацию учащихся. Важно то, что цели деятельности уроке должны быть поняты и приняты учащимися! Поэтому на этапе проектирования урока учитель должен грамотно сформулировать цели учебной деятельности.

Цели деятельности должны быть сформулированы конкретно и диагностично. Это позволит по ее завершении констатировать достижение или недостижение прогнозируемого результата. Таким образом, можно определить еще один обязательный компонент технологической карты урока – средства контроля достижения учебных целей, поскольку при проектировании урока учителю необходимо четко представлять, как он проверит соответствие полученного результата поставленным целям.

Достижение целей опосредовано целым рядом действий, структурирующих деятельность на уроке, т. е. задачами урока. Итак, следующим необходимым компонентом технологической карты становится перечень всех задач урока в их иерархической последовательности, что можно рассматривать как программу деятельности на уроке.

При проектировании урока очень важно правильно определить его содержание, подобрать учебный материал для каждого этапа, чтобы, с одной стороны, успеть сделать все необходимое для достижения целей урока, а с другой – обеспечить его насыщенность и достаточный уровень трудности. Наличие в технологической карте таких элементов, как «опорные знания и умения» и «новые знания и умения», поможет учителю правильно подобрать задания для этапов актуализации, открытия новых знаний и тренинга.

Не менее важно определить необходимое оборудование для урока. Отражение в технологической карте списка нужных для организации учебной деятельности учебно-наглядных пособий, приборов и т. д. – обязательный элемент проектирования урока.

Технологическая карта как новый вид методической продукции, обеспечивающей возможность эффективного и качественного достижения планируемых результатов, должна содержать полный перечень действий учителя и учащихся по достижению поставленных целей в их последовательности, отображенной в этапах урока.

Каждый предмет и каждая тема урока обладают возможностями для формирования личности ребёнка, для его развития, только нужно их увидеть и использовать. Значит, в технологической карте надо обязательно выделить такие структурные компоненты, как «формируемые личностные результаты» и «формируемые метапредметные результаты».

Итак, назовем еще раз обязательные, на наш взгляд, структурные элементы технологической карты урока, позволяющей отобразить весь процесс взаимодействия учителя учащихся в продвижении от цели к результату: тема урока; педагогические цели; цели учебной деятельности; средства контроля достижения целей учебной деятельности; задачи урока; опорные знания и умения; новые знания и умения; этапы урока; действия учителя; действия ученика; формируемые личностные результаты; формируемые

метапредметные результаты. В таблице 1 представлена примерная форма фиксации проекта урока.

Таблица 1

Элементы технологической карты урока				
Этап урока	Действия учителя	Действия ученика	Формируемые личностные результаты	Формируемые метапредметные результаты
Постановка целей урока				
...				
Рефлексия деятельности на уроке				

Технологическую карту можно рассматривать как способ проектирования урока. Форма записи урока в виде технологической карты дает возможность максимально детализировать его еще на стадии подготовки, оценить рациональность и потенциальную эффективность выбранных методов, средств и способов организации учебной деятельности на каждом этапе урока, а также степень их соответствия учебному содержанию урока.

С помощью технологической карты педагог может провести анализ и самоанализ урока (как системный, так и аспектный), прослеживая карту по вертикали. Такая форма проектирования урока дает учителю возможность оценить каждый этап урока, правильность отбора содержания, адекватность применяемых методов и форм работы.

Технологическая карта может служить средством контроля реализации программы и достижения планируемых результатов, которое поможет администрации школы вовремя выявить затруднения педагога в организации образовательной деятельности и вовремя оказать ему необходимую методическую помощь.

Сегодня существует большое разнообразие вариантов технологических карт и педагог имеет возможность выбрать тот, который сочтет наиболее удобным и понятным.

Формирование социально-личностной компетенции педагога на основе технологии тренинга

Назаренко-Матвеева Т. М.,

доцент кафедры технологий и профессионального образования

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,

кандидат педагогических наук

Требования, предъявляемые к качеству образования, ориентированы на решение системой образования тех задач, которые отражают потребности как государства, так и личности, общества в целом. В словаре по педагогике «качество образования» – это «...определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигли обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг».

В 2003 году Россия подписала Болонское соглашение, согласно которому в Европе к 2010 году должно быть создано единое образовательное пространство с общеевропейскими квалификационными стандартами, разработанными на основе компетентного подхода. В качестве желаемого результата образования рассматриваются компетентности. По мнению О. Е. Лебедева, «компетентностный подход не отрицает

значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, обозначающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала». В качестве результатов образования необходимо рассматривать личностные качества и, прежде всего, нравственные, а также формирование системы ценностей. Таким образом, личностная компетентность является важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога.

Личность преподавателя играет большую роль в достижении целей, поставленных перед системой образования. Для специалиста сферы образования особенно важны такие качества, как ответственность, организованность и целеустремленность (И. А. Зимняя), ориентация на непрерывное профессиональное образование и самосовершенствование (Е. И. Сахарчук); владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности (А. К. Маркова).

А. В. Хуторской считает, что компетенция личностного самосовершенствования должна предусматривать освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Он сгруппировал общеучебные умения, навыки и способы деятельности и выделил в блоки личностные качества, подлежащие развитию: когнитивные, креативные, оргдеятельностные (методологические) качества, коммуникативные навыки и мировоззренческие качества. По мнению Е. И. Сахарчука, профессионально-личностные компетенции, которыми овладевают будущие специалисты сферы образования в процессе обучения, проявляются не сразу, а лишь в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

Компетенция личностного самосовершенствования характеризуется понятием «эмоциональный интеллект». В структуре эмоционального интеллекта выделяют пять составляющих. Первые три – это навыки владения собой (самоосознанность, самообладание (самоконтроль), мотивация), последние две – касаются способности человека управлять взаимоотношениями с другими людьми (чуткость, коммуникабельность). В сущности эмоциональный интеллект – это навык понимания своих, а значит, и чужих чувств и эмоций и умение ими управлять.

Многие называют эмоциональный интеллект эмоциональным мышлением, но суть от этого не меняется. Эмоциональное мышление – это процесс, содержанием которого является потребность выражения эмоций, связанных с квалификационной деятельностью человека. В отличие от IQ, уровень которого во многом определен генами, уровень эмоционального интеллекта (EQ) развивается в течение всей жизни человека. И ученые, и практики пришли к выводу, что между успехами в общественной и профессиональной жизни и коэффициентом интеллекта человека (IQ) нет никакой связи. Но развитый эмоциональный интеллект всегда определяет удачную профессиональную карьеру и личную жизнь.

Развитие эмоционального интеллекта – самая сложная работа, с которой встречались люди. Но именно эта работа дает наибольшие результаты, именно она повышает личную эффективность. Существует множество методик развития эмоционального интеллекта (психологические, манипулятивные, построенные на НЛП и многие другие). Наиболее эффективной технологией является технология тренинга.

Ю. Н. Емельянов рассматривает тренинг как группу методов развития способностей и овладения сложным видом деятельности. Л. А. Петровская определяет социально-психологический тренинг «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок и опыта межличностных отношений», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия». Дж. Морено характеризует тренинг как многофункциональный метод преднамеренных

изменений психологических феноменов человека, группы и организаций с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека.

К частным формам социально-психологического тренинга общения относят тренинг сензитивности, тренинг делового общения и социально-ролевой тренинг. Тренинг сензитивности направлен на формирование межличностной чувствительности и на развитие способностей адекватного и полного познания себя, других людей и отношений, складывающихся в общении. Целью тренинга делового общения является приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для успешного общения в условиях профессиональной деятельности (умение вести переговоры с учениками, родителями, коллегами, выступать перед большой аудиторией, правильно вести себя в конфликтных ситуациях, т. е. развитие коммуникативных умений, коммуникабельности и коммуникативной культуры в целом. Социально-ролевой тренинг направлен на решение внутренних конфликтов индивида путем отработки навыков тех или иных социальных функций в учебной группе.

Цель использования технологии социально-психологического тренинга – формирование и развитие определенных профессиональных умений и качеств, необходимых будущему педагогу. С помощью социально-психологических тренингов формируются следующие профессиональные и жизненные умения: умения решения проблем и принятия решения, общения, самоуправления, самопонимания, самоподдержки, эмоционального самоконтроля, поддержания здоровья, развития настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, «Я-концепции».

Список использованных источников

1. *Быков, А. К.* Методы активного социально-психологического обучения : учебное пособие / А. К. Быков. – М. : Сфера, 2005.
2. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009.
3. *Коджаспирова, Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005.
4. *Сахарчук, Е. И.* Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003.

Совершенствование профессиональных игровых компетенций специалистов дошкольного образования

Недвецкая Т. М.,

*заведующий кафедрой педагогики и психологии
дошкольного и начального образования*

*ГУО «Минский областной институт развития образования»,
кандидат психологических наук*

Развитие современного дополнительного образования взрослых связано с требованиями к профессиональной компетентности личности педагога, что актуализирует проблему повышения качества подготовки специалистов с ориентацией на их самосовершенствование и субъектную готовность к осуществлению профессиональной деятельности. Важным направлением в подготовке специалистов дошкольного образования и их профессиональном росте является формирование психолого-педагогической готовности к развитию ребенка в «специфически детских» (А. В. Запорожец) видах де-

тельности, сопровождению игрового взаимодействия детей с учетом изменений игровой субкультуры.

Сложившаяся в настоящий период социокультурная ситуация детства обуславливает повышенное внимание к проблеме детской игры, чрезвычайно важная роль которой в развитии ребенка признана психологами и педагогами всего мира (К. Д. Ушинский, Ф. Фребель, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д. В. Менджерицкая, С. Л. Новоселова и др.). В последние годы многие ученые и практики отмечают тенденции снижения уровня развития игры и ее исчезновения из жизни детей, ориентация со стороны взрослых на различные виды обучения дошкольников, раннее вовлечение их в систему дополнительного образования. Руководство детскими играми характеризуется излишним дидактизмом и осуществляется по аналогии с проведением учебных занятий, в строго регламентированной предметно-игровой среде. Все это приводит к редукции игровой деятельности, ее распаду, вследствие чего утрачиваются специфические функции игры как ведущего вида деятельности, что негативно отражается на общем психическом и личностном развитии детей дошкольного возраста, удовлетворении их социальных потребностей и состоянии психологического здоровья.

В данной связи педагог дошкольного образования должен не только осознавать объективное развивающее значение игры как ведущего вида деятельности для ребенка дошкольного возраста, но и обладать соответствующими профессиональными игровыми компетенциями, характеризующимися умением занимать игровую позицию; развивать личностную направленность на игру; динамично использовать приемы игрового общения и игровой техники и др.

Обращение к специальной литературе позволяет рассматривать компетентность как интегральное качество личности, проявляющееся в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретенном в процессе обучения и социализации (Г. К. Селевко и др.). Анализ исследований по проблеме формирования компетентности педагога в области игровой деятельности дошкольника показал, что учеными затрагиваются различные аспекты проблемы: игровые умения воспитателя (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Н. С. Новоселова); игровая позиция как личностное образование (Н. П. Аникеева, Е. В. Груздова, О. В. Солнцева, А. И. Тимонин и др.); направленность воспитателя на игру (Е. А. Панько, Е. О. Смирнова); компетентность взаимодействия с ребенком (Т. Л. Корженевич) и др.

Вместе с тем и жизненные наблюдения, и специальные исследования последних лет (в том числе проведенные с участием воспитателей дошкольного образования Минской области) свидетельствуют: для значительной части педагогов дошкольных учреждений характерно стереотипное представление об игре как регламентированном процессе, ее богатейший потенциал не востребован. По результатам опроса специалистов дошкольного образования Минской области большую часть свободного от занятий времени педагоги отводят развивающим (сюжетно-дидактическим, дидактическим) играм с воспитанниками – 56%. На втором месте стоит чтение художественных произведений (43%). Третье место разделили беседа (38%), подвижные игры на прогулке (31%), организация свободной творческой деятельности детей (19%). При этом выбор вида детской деятельности в существенной степени зависит от педагогического стажа воспитателя. Если молодые педагоги предпочитают организацию активных видов деятельности (в том числе часто создают условия для самостоятельной игры ребенка, поддержки его инициатив), то педагоги с внушительным стажем ориентированы на проведение развивающих игр, занятий рисованием, бесед с детьми.

Представляется необходимым в процессе повышения профессиональной компетентности и психологической культуры специалистов дошкольного образования со-

вершенствовать психолого-педагогическую готовность к взаимодействию в системе «педагог – играющие дети», к оказанию содействия в развитии игры. И неслучайно игра (прежде всего, сюжетно-ролевая) более развита, как свидетельствуют специальные исследования (Е. В. Бондарчук, Е. А. Панько и др.), у воспитанников педагогов, обладающих демократическим стилем общения при активно-положительном отношении к детям, нежели у дошкольников, с которыми общаются педагоги авторитарного стиля поведения при отрицательном (либо неустойчиво-положительном) отношении к ним. Сформированная игровая позиция педагога существенно усиливает возможности «принятия» его «детским играющим обществом», позволяет оказывать влияние на развитие игры.

Вышесказанное обуславливает необходимость повышения профессиональной компетентности педагога, нацеленного на развитие детской игры и сопровождение игрового взаимодействия дошкольников. К числу приоритетных задач данного направления в деятельности педагога ученые Е. А. Панько, Е. О. Смирнова, О. В. Солнцева относят следующие:

1) содействие развитию игры как самостоятельной детской деятельности, разных ее видов (сюжетно-ролевых, режиссерских, подвижных, дидактических, игродраматизаций, досуговых игр);

2) использование богатых возможностей игры для полноценного и своевременного развития психических процессов и качеств ребенка;

3) познание внутреннего мира воспитанников, их возможностей, интересов, нерезализованных, но значимых потребностей и т. д.;

4) содействие становлению «детского общества» и гуманных взаимоотношений в нем;

5) стимулирование проявления творчества воспитанников, их индивидуальности в процессе игровой деятельности;

6) формирование ценностного отношения детей к игровой деятельности;

7) содействие укреплению психологического здоровья воспитанников (эмоционального благополучия, душевного комфорта), обретению чувства защищенности;

8) использование игры, игровых приемов как средства организации других видов деятельности и др.

Успешное решение указанных выше задач определяется и способностью педагога учитывать психологические особенности воспитанников при содействии в развитии их игровой деятельности, оптимизации межличностных отношений.

Таким образом, представляется актуальным при повышении профессиональной компетентности специалистов дошкольного образования совершенствовать психолого-педагогическую готовность к сопровождению игрового взаимодействия детей. Усиление внимания требуется и к вопросам формирования ценностного отношения к игровой деятельности как у детей, так и взрослых, взаимодействующих с современными дошкольниками. Деятельность специалистов в этом направлении, полагаем, будет способствовать развитию детской игры, сохранению ею главенствующего положения в пространстве дошкольного детства.

Стратегические подходы к формированию профессиональных умений в педагогической работе в условиях инклюзивного образования

Обухова Т. И.,

*доцент кафедры дефектологии
ГУО «Академия последипломного образования»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Сороко Е. Н.,

*доцент кафедры сурдопедагогике
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Современный учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом в системе образования. В динамично изменяющемся образовательном пространстве он должен уметь не только адаптировать уже известное, сохраняя лучшие образовательные традиции, но и создавать новое. Основой данных преобразований является готовность педагога к продуктивному решению современных образовательных задач. Поэтому одним из основных качеств современного учителя должна стать мобильность и умение содержательно овладевать новыми психолого-педагогическими умениями. В этом процессе большую роль играет повышение квалификации педагогических кадров, а при необходимости и переподготовка.

Профессиональное развитие часто связано с психологической перестройкой личности педагога, так как накопленный опыт, автоматизация многих действий, стереотипы помимо своей положительной роли могут стать и отрицательным фактором, если возникает необходимость в перестройке профессиональной деятельности.

В системе непрерывного образования взрослых одной из основных характеристик результативности образования является **компетентность** – интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность к деятельности в определенном направлении. Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного педагога является овладение им готовностью к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

Интегрированное обучение и воспитание – это взаимодополняющие формы современной системы специального образования. Ребенок учится там, где созданы наилучшие условия для его развития. Интегрированное обучение и воспитание можно рассматривать и как этап в становлении инклюзивного образования, т. е. как следующую ступень в развитии системы специального образования Республики Беларусь [1]. Существование различных форм специального образования позволяет лучше удовлетворять разнообразные и специфические интересы детей и родителей.

В Республике Беларусь накоплен значительный опыт как в вопросах обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания, так и в профессиональной подготовке педагогических кадров. Этот опыт, несомненно, должен быть в определенной степени использован при реализации задач инклюзивного образования. Однако важной задачей является и разработка специальных программ формирования профессиональных компетенций по работе с детьми с учетом особенностей развития каждого ребенка в условиях инклюзивного образования.

Нами разработана программа курсов повышения квалификации педагогических кадров учреждений дошкольного образования, в образовательный процесс которых включены дети с нарушением слуха. Содержательными компонентами программы являются следующие: информационный – формирование знаний и умений деятельности специалиста; практический – формирование профессионального использования коррекционно-педагогических приемов и методов; личностный – выработка конструктивных способов взаимодействия педагога с ребенком; коммуникативный – формирование коммуникативных умений и способов межличностного взаимодействия педагога и ребенка, ребенка и окружающих детей; рефлексивный – развитие рефлексии педагогической деятельности.

В программе представлено содержание стратегических подходов к формированию профессиональных компетенций в педагогической работе с детьми с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования [3].

С целью создания у педагогов психологической готовности к работе с ребенком один из первых разделов программы – ознакомление с социальным и психологическим портретом ребенка (фиксация результатов наблюдения за ребенком и информация родителей о проблемах, интересах, возможностях, способах общения ребенка и т. д.). Для формирования представлений о слуховых возможностях ребенка, включенного в группу совместно с нормально развивающимися детьми, программа характеризует особенности восприятия речи в разных условиях на уровне ее разборчивости: интенсивность, месторасположение ребенка к источнику звука, методические приемы помощи восприятия, требование к речи окружающих и т. д.

Соотнесение уровня речевого развития ребенка с нарушением слуха с речью слышащих детей – одно из условий совместного воспитания обеих групп детей [2]. С целью совершенствования и развития фонетической, лексической и грамматической сторон речи ребенка с нарушением слуха содержание программы предусматривает создание соответствующих условий: в процессе выполнения тех или иных заданий активизировать общение ребенка с педагогом, детьми; комбинированное восприятие речи ребенком с нарушением слуха на слухо-зрительной и слуховой основе; постоянный анализ структуры фразовой речи, ее грамматического оформления, понимания использования лексических средств и т. д. С целью развития диалогической и монологической речи ребенок с нарушением слуха в процессе игровой и продуктивных видов деятельности, на прогулках, экскурсиях и других мероприятиях активно включается не только в практическую деятельность, но и в речевую.

С учетом влияния нарушения слуха на физическое и познавательное развитие в программу включены некоторые программно-методические рекомендации, направленные на коррекцию имеющихся трудностей и нарушений. Коррекционная работа может быть осуществлена в процессе физического воспитания (вариативность и адаптированность видов упражнений, снижение темпа движения, наличие ориентиров при передвижении в пространстве и т. д.); обучения игровой, изобразительной, трудовой и других видов деятельности (овладение более высокими способами действия и способами восприятия, разрешение проблемной ситуации и т. д.).

Создание предметно-развивающей среды в групповой комнате можно рассматривать как один из действенных вариантов, способствующих объединению и общению всех детей вместе. В этой зоне могут быть музыкальные игрушки и другие звучащие предметы разного характера звучания, записи сказок, рассказов, стихотворений для прослушивания дикторов разного тембра голоса; речевой материал, оформленный в виде табличек печатным шрифтом и т. д.

История обучения и воспитания детей с нарушением слуха характеризуется постоянными поисками более совершенных образовательных подходов. Совместное обу-

чение данной категории детей и их нормально развивающихся сверстников – одна из наиболее актуальных проблем в современной системе образования Республики Беларусь.

Список использованных источников

1. Змушко, А. М. Специальное образование в Республике Беларусь: от интеграции к инклюзии / А. М. Змушко // Кіраванне ў адукацыі. – 2012. – № 5. – С. 4–16.
2. Леонгард, Э. И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – М. : Владос, 2011. – 278 с.
3. Обухова, Т. И. Комплексный коррекционно-педагогический подход к формированию готовности детей с нарушением слуха к включению в общеобразовательный процесс / Т. И. Обухова // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 6. – С. 67–73.

Психологические аспекты самопрезентации учителя

Орлова Л. В.,

*профессор кафедры психологии и предметных методик
ГУО «Минский городской институт развития образования»,
кандидат психологических наук, доцент*

Непрерывное образование взрослых является условием сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором международного сотрудничества и решения глобальных задач современной образовательной практики. Его системообразующим фактором является потребность общества в постоянном развитии личности каждого гражданина [6]. Эта проблема наиболее актуальна для педагогической профессии: «Прежде всего, необходимо избавиться от устаревшего предрассудка, что какое-либо педагогическое заведение может выпустить готовых педагогов. Ожидание учителей, что их кто-нибудь подготовит, что им дадут всемогущие правила и наставления со стороны, ожидание рецептов – это лишний шанс на тяжелые неудачи и разочарования» (М. М. Рубинштейн).

К личности учителя во все времена предъявлялись высокие требования, так как профессиональный образ педагога оказывает влияние на формирование представлений, установок, мировоззрения подрастающего поколения. Процесс представления окружающим профессиональных качеств индивидуальными выразительными средствами определяется в социальной психологии как самопрезентация (от лат. *praesentantis* – представляющий). Термины «самопрезентация» (self-presentation), «управление впечатлением» (impression management) находят отражение в современных отечественных исследованиях, касающихся социальной перцепции, межличностного восприятия и влияния.

Первые исследования проблемы самопрезентации были проведены на Западе в конце 50–60-х годов (Е. Goffman, М. Leary, Е. Jones и др.). Отечественные психологи рассматривают процесс самопрезентации как самораскрытие в межличностном общении через демонстрацию своих мыслей, ценностей, убеждений, черт характера [2; 3; 5]. К внутренним побуждениям самопрезентативной деятельности педагога относят творческое самовыражение, стремление показать свою компетентность, самоактуализацию. Внешними мотивами самопрезентативной деятельности является получение социального одобрения, возможность заявить о себе, материальный фактор и др.

Успешность самопрезентации имеет связь с профессиональной успешностью, что важно в плане карьерного роста педагога. К психологическим средствам самопрезента-

ции относят искусство говорить, активно слушать, объективно воспринимать и понимать окружающих. Высокий уровень эффективности самопрезентации достигается в том случае, если невербальное поведение педагога согласуется с вербальным. В гуманистической психологии и педагогике особое значение придается таким качествам педагога, как эмпатия и конгруэнтность – искренность, умение быть самим собой.

Профессиональный образ педагога – сложное психолого-педагогическое образование. Одни ученые соотносят образ педагога с показателем культуры педагогической деятельности (В. Л. Бенин, Л. А. Волович, Л. Б. Соколова), другие – с развитием профессиональных качеств учителя (О. С. Гозман, Н. В. Кузьмина, Н. И. Непомнящая, В. А. Слостенин, И. Е. Щуркова). Процесс формирования профессионального образа учителя носит поэтапный характер, направленный на интериоризацию и экстериоризацию внешних проявлений и внутренних качеств учителя. Ученый Л. М. Баш дает следующее определение: «Профессиональный образ педагога – представление системы внутреннего, внешнего, деятельностного компонентов, выраженный в индивидуальном стиле деятельности и проявляющийся через физический облик, речь, поведение, а также предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности» [1, с. 34]. Психолог Л. М. Митина, анализируя профессиональный образ педагога, выделяет его структурные компоненты: внешний, процессуальный (деятельностный) и внутренний.

Основанием профессионального образа учителя является внутренний компонент – профессиональная Я-концепция, которая определяет результат деятельности и поведение учителя. Я-концепция – система представлений, образов и оценок, относящихся к самому себе. Образ «Я» – когнитивная составляющая Я-концепции, культурно стандартизированное представление педагога о себе, система знаний о себе. Образ «Я» является относительно устойчивым образованием, хотя, разумеется, подверженным периодическим колебаниям под воздействием внешних и внутренних факторов. Самооценка – эмоциональная составляющая Я-концепции учителя, она рассматривается как личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных личности. Самооценка отражает степень развития самоуважения, ощущение собственной ценности. Низкая самооценка недопустима для педагога, так как обосновывает негативное отношение к своей личности, самоотрицание. Учителю необходимо транслировать позитивный образ, выраженный в оптимистичности, миролюбии, доброжелательности, что будет способствовать профилактике конфликтных ситуаций, профессиональных стрессов.

Формированию положительной Я-концепции учителя способствуют психологические факторы: убежденность в импонировании другим людям, уверенность в способности к тому или иному виду деятельности, чувство собственной значимости. Эти основные характеристики приобретаются в процессе межличностного взаимодействия. Окружение, предоставляя обратную связь, или убеждает в том, что человек значим для окружения и способен добиваться успеха, или наоборот. Успех определяет возможность осознания собственной компетентности, что является важным фактором формирования положительной Я-концепции. Таким образом, Я-концепция определяет достижение внутренней согласованности личности. Как мудро заметил У. Джемс, «Наше самоощущение в этом мире зависит исключительно от того, кем мы вознамерились стать и что мы вознамерились совершить».

Список использованных источников

1. Баш, Л. М. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л. М. Баш, А. В. Боброва. – М. : Цитадель, 2000.
2. Змановская, Е. В. Руководство по управлению личным имиджем / Е. В. Змановская. – СПб. : Речь, 2005.

3. *Иванова, Е. Е.* Самопрезентация за 15 минут / Е. Е. Иванова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
4. *Михайлова, Е. В.* Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007.
5. *Рябкина, З. И.* Культуральная и индивидуальная обусловленность самопрезентации / З. И. Рябкина. – Краснодар, 2000.
6. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государственных участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. – 55 с.

Технологическое творчество в процессе взаимодействия педагога и методиста

Павлюченко Т. И.,

*старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Технологическое творчество современного педагога – явление для нас уже привычное, так как в каждой оригинальной методике заключены элементы технологии. Как же среди большого разнообразия педагогических технологий выбрать свою и затем грамотно реализовать ее в условиях дополнительного образования?

Перед учителем всегда стоит вопрос выхода на качественный результат, поэтому успешная деятельность педагога в заданном сегодня педагогическом формате напрямую связана со знанием новых педагогических технологий и умением ориентироваться в них.

В настоящее время в системе дополнительного образования взрослых активно и плодотворно внедряется технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Настоящая технология – это практическое применение тех закономерностей познавательной деятельности человека, которые исследовали Ж. Пиаже, Л. Выготский, Д. Дьюи и Б. Блум. В основе технологии лежит трехфазовая структура урока: вызов, осмысление, рефлексия. Сначала необходимо заинтересовать обучающегося (пробудить в нем исследовательскую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему закрепить и обобщить приобретенные знания.

Технология РКМЧП не является догмой, ведь наряду с неоспоримыми и весьма ценными педагогическими истинами в ней содержатся и смелые инновационные идеи.

Для того чтобы обоснованно говорить об актуальности технологии РКМЧП в современном мире, сделаем содержательное отступление. Дело в том, что обычно критическое мышление понимается людьми как нечто отрицающее, рационально негативное. Вместе с тем английское слово «critical» несет в себе более глубокий смысл. Критическое мышление – это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями и последующее аналитическое взвешивание стартовой информации на пути к решению задачи; попытка понять, что можно принять сразу, а что необходимо отвергнуть или дополнить.

Критическое мышление учит нас действовать осмотрительно, дает возможность детально разобраться в вопросе и понять, как следует поступить. Важна не только способность человека к размышлению, но и умение вести диалог с оппонентами, находить общие точки соприкосновения. Когда мы мыслим критически, задействован не только разум, но также эмоции и чувства. В результате критическое мышление учит нас раз-

личным способам активных, но при этом еще и тщательно выверенных действий, в том числе и социально значимых [4].

Технология развития критического мышления тесно связана с процессами чтения и письма, которые являются и инструментами, и продуктами нашего мышления. Чтение в процессе критического мышления становится направленным и осмысленным процессом. Читая, обучающиеся формулируют вопросы и находят на них ответы. Навыки письменной речи играют важнейшую роль для развития критического мышления, так как они позволяют зафиксировать неоформленные мысли и образы, рассмотреть их с разных сторон, пробуждая таким образом сознание. Очень важно привить учащимся культуру формирования качественных текстов. Для того чтобы овладеть искусством такого письма, нужно постоянно упражняться в составлении собственных текстов. В качестве материала для них могут быть выбраны и наблюдения человека, и его переживания. Важно и последующее корректирование таких текстов. Технология РКМЧП формирует умение работать с текстами любого типа и с большим объемом информации, учит строить образовательную коммуникацию и позволяет наилучшим образом решать трудную задачу мотивации человека к обучению.

Технология РКМЧП предлагает для выбора целый перечень стратегий, приемов и методов, и учитель может использовать те приемы, которые он считает наиболее эффективными. Разнообразные методы и приемы могут превратить обычные уроки в уроки-открытия, уроки-творчества, уроки-исследования. Педагог должен стремиться к тому, чтобы приемы-шаги сначала становились тактикой, затем выросли в целостную стратегию обучения, основывающуюся на принципах двустороннего общения учителя и учеников. Эта стратегия поможет преодолеть привычный «формат» односторонней информационной коммуникации, способствуя активному формированию механизма критического мышления: анализа, обобщения, прогнозирования, самооценки.

Технология развития критического мышления дает учителю возможность не только использовать на практике уже известные приемы и методы, но и самостоятельно их создавать. Она может с успехом применяться на любом учебном предмете, в самом широком возрастном диапазоне. Как показывает практика, технологию РКМЧП можно использовать при изучении любой темы любого предмета.

Данная технология способствует постепенному переходу от освоения отдельных методов и приемов технологии к восприятию их в целостной системе. Как правило, сначала используют эти приемы и методы самостоятельно, затем, работая интегрированно, генерируют новые.

Начать практическую работу по использованию технологии развития критического мышления в школе можно с одной темы. Эта работа потребует от педагога немало сил, времени и желания. Но если для учителя изначально важны цели учащихся, если он понимает, как важно не только выучить предмет, но и позволить детям рассуждать, сомневаться, самим искать ответы на поставленные вопросы, то начать будет несложно. На спецкурсах же, организованных в рамках повышения квалификации учителей-предметников, часто можно услышать подобные вопросы: «Как оценить уровень сформированности у учеников критического мышления?», «Как разработать учебную программу на основе технологии РКМЧП?», «Сколько всего приемов в технологии РКМЧП?», «Как правильно оценить учащихся за урок в режиме технологии РКМЧП?»

Конечно, учитель может гораздо быстрее решить проблемы, связанные с применением технологии развития критического мышления, если у него есть коллеги-единомышленники. Если же человек остается один на один с возникшими трудностями, то благодаря имеющимся на сегодняшний день информационно-технологическим возможностям (книгам, журналам, многочисленным тематическим материалам, размещенным в интернете) он не только получит ответы на все вопросы, но и познакомит

коллег со своими достижениями. Кроме этого, каждый педагог может обратиться за профессиональным советом к учителям-тренерам, учителям-практикам, которые уже не первый год используют технологию развития критического мышления как в регионах Беларуси, так и за ее пределами [3].

Педагогу важно понять, чего именно он хочет достичь в процессе реализации той или иной педагогической технологии, так как ни одна из технологий не является универсальной. Здесь определяющей в выборе является конкретная цель. В то же время каждый педагог фактически является соавтором используемой им технологии, так как такая работа невозможна без учета субъективного фактора и личного творчества человека. Да и невозможно, конечно, чужой опыт автоматически и стопроцентно перенести в свою практику, на этом пути творческий процесс естественен и неизбежен.

И главное не в том, чтобы привычные явления называть новыми терминами, а в том, чтобы идти к реальному проектированию образовательного процесса. Именно поэтому чрезвычайно важно профессионально организовать работу по обучению педагогов и внедрению конструктивных новшеств в образовательный процесс, наладить процесс сотрудничества педагога и методиста. Благодаря такому сотрудничеству педагог сможет сделать то, что одному ему, без поддержки, было бы сделать трудно. Совместная работа педагога и методиста дает возможность обсуждать и решать актуальные технологические проблемы, получать своевременную методическую помощь и тем самым укрепляет творческую мотивацию.

Список использованных источников

1. *Винник, И. Р.* От технологии к творчеству: развитие критического мышления и креативности учащихся через чтение и письмо: описание опыта педагогической деятельности / И. Р. Винник. – Минск : Мин. обл. ИРО, 2014.
2. *Заир-Бек, С. И.* Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004.
3. Обучающие семинары: методическая поддержка компетентностного обучения / Т. В. Хуртова. – Волгоград : Учитель, 2007.
4. *Павлюченко, Т. И.* Роль учителя в творческом развитии школьника / Т. И. Павлюченко, И. Р. Винник // Образование Минщины. – 2009. – № 5.
5. *Павлюченко, Т. И.* От технологии к творчеству: развитие критического мышления через чтение и письмо / Т. И. Павлюченко, И. Р. Винник ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. *Павлюченко, Т. И.* От технологии к творчеству: развитие критического мышления через чтение и письмо / Т. И. Павлюченко, И. Р. Винник. – Минск : Мин. обл. ИРО, 2014.

О конструктивном взаимодействии педагогов

Петруцкая Е. А.,

заместитель декана факультета

повышения квалификации педагогических работников

ГУО «Минский городской институт развития образования»

Анализ повседневной деятельности педагогов показывает, что 90% рабочего времени они проводят во взаимодействии с другими людьми как внутри учреждений образования, так и за их пределами. В связи с этим возникают две ключевые проблемы повышения эффективности этого взаимодействия. Первая связана с обеспечением его конструктивности, а вторая – со средой, где протекает взаимодействие, с корпоративной культурой, принятой в учреждении образования.

О развитии конструктивного взаимодействия педагогов в условиях корпоративной культуры учреждения общего среднего образования можно судить по обогащению содержания совместной деятельности и общения субъектов, способов и форм взаимодействия, расширению внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности. Способность к конструктивному взаимодействию означает универсальную особенность педагога оказывать влияние на других людей, от чего зависит возможность достигать желаемых результатов, комфортность образовательного процесса. Конструктивное взаимодействие педагогов следует рассматривать как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслами деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями.

Основные характеристики корпоративной культуры, влияющие на развитие конструктивного взаимодействия педагогов:

- 1) системное мышление, позволяющее всем членам педагогического коллектива действовать максимально результативно ради достижения общего результата;
- 2) педагогическое мастерство, предполагающее высокий уровень знаний своего предмета, квалификации и навыков;
- 3) модели менталитета, т. е. характеристики, лежащие в основе культуры и влияющие на восприятие и отношение к окружающей реальности;
- 4) взаимообучение в процессе совместной деятельности с целью достижения высоких результатов и повышения ее эффективности.

В соответствии с указанными характеристиками можно сформулировать следующие требования к развитию конструктивного взаимодействия в условиях корпоративной культуры учреждения общего среднего образования:

- активизация научно-методической деятельности;
- рефлексия научно-методической деятельности и оценка эффективности взаимодействия ее субъектов;
- совершенствование содержания научно-методической деятельности;
- привлечение членов педагогического коллектива к формированию элементов корпоративной культуры;
- использование различных мотиваторов эффективной деятельности педагогов.

Наиболее сложным в процессе развития конструктивного взаимодействия педагогов является их переориентация, включение в процесс перемен. Результативным данный процесс может быть в том случае, когда личные цели педагогов соотносятся с коллективными. Изменения в коллективе являются следствием индивидуальных изменений.

Критериями развития конструктивного взаимодействия педагогов в условиях корпоративной культуры учреждения общего среднего образования выступают продуктивность, результативность и эмоциональная удовлетворенность. В ходе определения смыслового содержания критериев и показателей конструктивного взаимодействия педагогов мы опирались на идеи научных исследований по проблеме взаимодействия (А. А. Бодалев, В. А. Петровский, А. У. Харащ) [2].

Продуктивность конструктивного взаимодействия педагогов характеризуется пониманием общей цели взаимодействия; пониманием трудностей друг друга; совпадением установок на совместную деятельность; срабатываемостью, координацией действий, согласованностью; умением находить компромиссы в спорных вопросах. *Результативность* представлена знанием личностных особенностей, интересов, увлечений друг друга; творческим характером отношений; взаимопомощью, поддержкой друг друга; адекватностью оценок и самооценок; коррекцией способов поведения и действий после критических замечаний; стремлением к общению. *Эмоциональная удовлетворенность* отражает тактичное проявление внимания к мнению и предложениям друг друга; уважение позиции друг друга, сопереживание; активность участия

в совместной деятельности; учет мнения друг друга в ходе взаимодействия; стремление лучше узнать и понять друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; эмоциональную готовность к совместной деятельности; удовлетворенность результатами совместной деятельности; инициативу в установлении различных контактов; адекватную реакцию на критические замечания.

Непосредственным и специфическим показателем эффективности конструктивного взаимодействия педагогов в условиях корпоративной культуры учреждения общего среднего образования является развитие основных характеристик взаимодействия его участников:

- взаимопознание – объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше узнать и понять друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

- взаимопонимание – понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, трудностей и забот друг друга, мотивов поведения в различных ситуациях, адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

- взаимоотношения – проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность партнеров;

- взаимные действия – осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон; срабатываемость, координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

- взаимовлияние – способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и конкретных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга [1].

Таким образом, развитие конструктивного взаимодействия в условиях корпоративной культуры учреждений образования должно осуществляться на основе знания ее структурных компонентов, использования внутренних и внешних ресурсов, с учетом объективных и субъективных факторов.

Список использованных источников

1. *Кривцова, С. В.* Навыки конструктивного взаимодействия с детьми и подростками / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. – М. : Генезис, 2000.

2. *Петровский, А. В.* Основы теоретической психологии / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1998.

Особенности ознакомления педагогов с современными методиками обучения географии в рамках повышения квалификации

Пикулик В. В.,

методист центра дошкольного и общего среднего образования

ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»

Современный учитель географии – это специалист, разбирающийся во всех тонкостях геополитической жизни на планете, владеющий предметом и современными ме-

тодами и технологиями обучения, обеспечивающими максимальную эффективность образовательного процесса.

Чтобы соответствовать современным требованиям, учителю географии необходимо постоянно самосовершенствоваться. Для этого нужно много читать, общаться с коллегами, посещать различные мероприятия, следить за новостями в СМИ. Однако особенности профессии учителя в силу разных причин не всегда позволяют осуществлять это.

Оптимальным ресурсом самосовершенствования педагога является повышение квалификации, в ходе которого в максимально сжатые сроки учителю предоставляются все современные наработки. Целью повышения квалификации учителей географии является обогащение профессиональных знаний и повышение профессионального мастерства, актуализация творческого потенциала, личностной мотивации.

Для достижения информационно-познавательного эффекта и баланса между профессионально-личностными интересами слушателей и уровнем предлагаемой информации содержание повышения квалификации учителей географии строится так, чтобы в ходе его освоения учителя знакомились с новейшими научно-методическими ресурсами, имеющимися в арсенале современного педагога. При этом акцент в ходе повышения квалификации делается на занятия, в ходе которых рассматриваются вопросы организации и содержания деятельности учителя географии в современных условиях. Значительное внимание уделяется ознакомлению учителей с передовым педагогическим опытом педагогов региона, а также обучению новым методам, методикам и технологиям, позволяющим совершенствовать их профессиональную компетентность.

Для проведения занятий в рамках повышения квалификации приглашаются учителя УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», опытные учителя, представляющие свои авторские разработки. Учитель географии ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района» С. А. Габелева, победитель областного конкурса педагогического мастерства «Учитель года», обучает слушателей своей системе включения учащихся в процесс коллективного учения.

Учитель географии высшей квалификационной категории ГУО «Средняя школа № 33 г. Витебска» Л. А. Виноградова проводит со слушателями дидактическую игру, в ходе которой знакомит с современными методами проверки и коррекции знаний учащихся. Интересна эта форма работы тем, что учитель показывает на конкретных фрагментах работы со школьниками и со слушателями использование своей методики.

На практикумах учителя географии ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» Т. В. Кулаковой слушатели обучаются методике использования современных информационно-коммуникативных технологий на уроках географии, в том числе в процессе работы с мотивированными учащимися. В ходе занятий слушатели знакомятся с психолого-педагогическим сопровождением творческого развития личности учащегося, приемами стимулирования познавательной активности мотивированных учащихся в учебной деятельности, наработками по решению проблем, возникающих в процессе работы с мотивированными учащимися.

Отдельно остановимся на характеристике практикума «Особенности формирования пространственных представлений учащихся на уроках географии». Необходимость включения данной темы в содержание повышения квалификации обусловлено отсутствием методических разработок по данной проблеме.

В рамках занятия слушатели знакомятся с психолого-педагогическими основами формирования пространственных представлений у школьников. Основная часть занятия посвящена освоению слушателями самой методики формирования пространственных представлений, условий и средств выявления пространственных представлений у школьников в процессе обучения географии, школьного курса географии.

Занятие проводится в форме методического практикума. Использование данной формы организации занятия позволяет решить следующие задачи:

1) определить уровень владения учителями заявленной методикой, выявить основные затруднения, определить рациональность использования предлагаемых методов в своей профессиональной деятельности;

2) совершенствовать теоретико-методологические, проективные, коммуникативные, конструктивно-методические, профессионально-деятельностные, исследовательские и другие знания и умения учителей;

3) расширить понятийный аппарат современной методики преподавания географии;

4) обеспечить формирование опыта практического использования предложенных методических разработок посредством моделирования фрагмента занятия с их использованием.

Организованные подобным образом занятия для слушателей позволяют реализовать несколько важных целей.

С одной стороны, практикумы позволяют познакомить учителей с новыми методиками и технологиями в преподавании географии, переводя предлагаемый опыт из разряда потенциальных в актуальные ресурсы преобразования практики обучения учащихся. С другой стороны, занятия, которые предполагают вовлечение слушателей в активную деятельность, делают процесс повышения квалификации интересным и полезным, позволяют привлечь внимание учителей к передовому опыту, сделав его достоянием учительской аудитории.

Можно утверждать, что в рамках повышения квалификации сотрудниками Витебского института развития образования используются все необходимые ресурсы, чтобы обеспечить освоение учителями современных методик обучения географии.

Социально-перцептивная компетентность педагога как фактор профилактики профессиональной деформации

Радькова С. В.,

доцент кафедры психологии и предметных методик

ГУО «Минский городской институт развития образования»

Профессиональная деятельность педагогов входит в группу профессий с наличием стресс-факторов и проблем [3], приводящих к деформации личности профессионала. Одной из проблем является риск возникновения и закрепления в процессе осуществления педагогической деятельности личностно-профессиональных деформаций, негативно сказывающихся как на самой деятельности, так и жизнедеятельности учителя в целом. Под личностно-профессиональными деформациями понимаются новообразования, возникающие в трех пространствах личностно-профессионального бытия педагога: в пространствах личности, деятельности, отношений. Суть новообразований состоит в нарушении динамического равновесия внутри каждого из названных пространств [5].

Распространенность профессиональной деформации в учительской среде составляет 56%, склонность к педагогической деформации выявлена у 32% учителей, отсутствие признаков деформации личности зафиксировано у 12% учителей [2]. Деформированный деятельностью специалист имеет следующие черты: излишняя самоуверенность, педантизм, агрессивность, авторитарность, пренебрежительное отношение к другим профессиональным группам, защитный грубоватый юмор, ригидность мышления, формализм, приверженность традициям и нормам, неадекватная самооценка, сравнительно невысокие показатели интеллектуального развития, нарушение общения.

У большинства авторов, занимавшихся проблемой профессиональной деформации, подходы формулируются в терминологии «профилактики» и «преодоления» профессиональных деформаций.

Социальную перцепцию определяют как восприятие внешних признаков партнера по общению, соотнесение их с личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков. В этом процессе обязательно присутствует оценка партнера по общению и формирование отношения в эмоциональном и поведенческом плане. На основе внешней стороны поведения педагогом «читается» внутренний мир учащегося, совершаются попытки понять его и выработать собственное эмоциональное отношение к воспринятому. В целом в ходе социальной перцепции осуществляются эмоциональная оценка партнера по общению, попытки понять причины поступков, прогнозирование поведения, построение собственной стратегии поведения по отношению к партнеру по общению [6].

Анализируя значимость социально-перцептивной компетентности в деятельности современного педагога, важно опираться на вывод Б. Г. Ананьева и А. А. Бодалева о том, что социальные функции, общественное поведение и мотивация всегда связаны с процессом отражения человеком окружающего мира, особенно с познанием общества, других людей и самого себя [1].

Недостатками развития социально-перцептивной компетентности педагогов являются низкая межличностная чувствительность, наличие негативных установок, стереотипов в восприятии ученика и самовосприятии, недостаточный уровень развития эмпатии, сенсорного восприятия, социально-психологической наблюдательности, незнание невербального языка, эффектов и факторов, искажающих межличностное восприятие. Исследования психолога Е. А. Осевой подтверждают, что вопросы взаимодействия участников образовательной среды стоят достаточно остро: 87% наблюдаемых педагогов практически постоянно находятся в ситуации непонимания и конфликта с учащимися. У 74% учителей преобладает ориентация на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися. Репрессивное обучение с применением психологического насилия является причиной состояния выученной беспомощности у учащихся [5]. Согласно исследованиям российского психолога В. В. Диковой с проявлением агрессии учителей сталкивается 78% учащихся.

Способность педагога не просто обмениваться информацией во взаимодействии с учащимся, но и доброжелательно воспринимать, осознавать свое и ощущать его состояние, правильно понимать и прогнозировать его поведение, стали неотъемлемым профессиональным требованием к современному педагогу. Таким образом, социально-перцептивная компетентность педагога является одной из важнейших составляющих его профессиональной компетентности.

По мнению Л. М. Митиной, функция социальной перцепции в педагогическом общении состоит в том, что педагог внимателен к поведению ребенка, его словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении. Но главное – за внешними проявлениями поведения и состояния ребенка учитель «видит» его мысли и чувства, предугадывает намерения и поступки [4]. В совместной деятельности субъектов образования социально-перцептивные процессы личности протекают, вовлекая все основные уровни ее функционирования. Поэтому можно выделить когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты социальной перцепции.

Отношение к самому себе, удовлетворенность педагога собой, своей профессиональной деятельностью, отношениями с участниками образовательного процесса определяют особенности его поведения, т. е. составляют поведенческий компонент социального восприятия. Формирование у субъекта социальной перцепции представлений о себе и других людях, эмоционального отношения к ним, а также прогнозов их пове-

дения происходит благодаря механизмам стереотипизации, эмпатии, идентификации, аттракции, рефлексии и каузальной атрибуции [6].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить проблемы педагогов, связанные с недостаточным развитием социально-перцептивной сферы педагогов. К ним относятся психофизическое утомление вследствие эмоциональных, информационных, физических перегрузок; профессионально-личностные деформации: пессимизм, агрессивность, авторитарность, неудовлетворенность собой, депрессивность, эмоциональное выгорание, конфликтность; недостаточное понимание между субъектами образовательного процесса; неумение построить процесс общения; сложности в адекватной передаче материала, прогнозирования отношения к себе учащихся, управлении своим состоянием, преодолении стереотипов, психологических барьеров; ошибки восприятия, памяти, внимания, мышления; низкая мотивация на саморазвитие, самопознание, познание других; неадекватность и стереотипность негативных установок в отношении к себе и людям; эмоциональная нестабильность; недостаток эмпатии, других качеств личности, снижающих негативное влияние напряженных факторов деятельности; неверная оценка себя, людей и педагогических ситуаций; воздействие факторов, искажающих точность восприятия педагога; незнание индивидуальных предпочитаемых способов передачи вербальной и невербальной информации; неэффективная работа сенсорно-перцептивных систем педагога, социально-перцептивных механизмов: идентификации, стереотипизации, эмпатии, аттракции и каузальной атрибуции; неумение наладить контакт.

Основные составляющие социально-перцептивной сферы, необходимые педагогам для преодоления профессиональных трудностей, определены как содержательные характеристики социально-перцептивной компетентности и направления социально-перцептивного обучения: формирование мотивации профессионального саморазвития; расширение информации об особенностях социальной перцепции и их влиянии на образовательный процесс; повышение точности восприятия (через развитие сенсорной и эмпатической чувствительности, психологической наблюдательности, невербальной экспрессии); развитие адекватной позитивной самооценки, открытости, доброжелательности в общении; развитие эмоциональной устойчивости; отработка навыков саморефлексии, саморегуляции, релаксации; обучение коммуникативным технологиям установления контакта, эмоционально положительных отношений в общении, эффективного восприятия, обмена информацией, усиления взаимопонимания, преодоления конфликтов, негативных эмоций; решение профессиональных затруднений посредством проработки ситуаций педагогического общения.

Л. М. Митина связывает социально-перцептивную компетентность прежде всего с умением людей слушать друг друга [4]. Е. А. Осеева выдвинула и доказала гипотезу о том, что в систему повышения квалификации специалистов образования важно ввести социально-перцептивное обучение, обеспечив дифференцированный подход в зависимости от исходного уровня мотивации профессионального саморазвития, социально-перцептивных знаний, умений и личностных качеств педагогов. Психолог считает, что научить педагогов диагностировать, анализировать и учитывать особенности восприятия (самовосприятия), понимания (самопонимания) и прогнозирования (самопрогнозирования) поведения субъектов педагогического общения; использовать активное групповое обучение как смыслообразующее звено в формировании необходимых социально-перцептивных качеств личности педагога возможно. В такой ситуации можно ожидать повышения социально-перцептивной компетентности педагогов, что, в свою очередь, приведет к формированию гуманистической направленности их личности, а также усилению взаимопонимания в отношениях основных субъектов образователь-

ного процесса в школе [5]. Вышеперечисленные условия будут способствовать профилак- тике профессиональной деформации педагогов.

Еще в начале 80-х гг. XX в. А. А. Бодалев отмечал, что проблема педагогического общения является новой областью знания, открывающей перспективы понимания путей становления личности и возможностей управления ее формированием по сравнению с теми перспективами, которыми мы располагаем до сегодняшнего дня [4]. Освещением вопросов педагогического общения, как правило, занимаются психологи. Психологи отмечают, что профессиональная деформация проявляется, прежде всего, через нарушение педагогического общения. Педагогу важно понимать не только психологические закономерности развития межличностных отношений, но и знать технологию их целенаправленного формирования. Учителю важно знать и о психологических пред- посылках успешного общения: наличие интереса к человеку, с которым общаешься; наличие способности поставить себя на его место, сопереживать ему; ориентироваться на лучшие, наиболее сильные стороны его личности. Реализовать в педагогическом общении гуманистические предпосылки способен лишь педагог, обладающий социаль- но-перцептивной компетентностью.

Список использованных источников

1. *Бодалев, А. А.* Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1982. – 200 с.
2. *Иванова, Е. В.* Некоторые результаты комплексного исследования профессиональной деформации личности учителя / Е. В. Иванова // Научный поиск. – 2003. – № 4. – С. 267–274.
3. *Корнеева, Н. А.* Социальное лицемерие как профессионально обусловленная дефор- мация личности учителя : научно-методическое пособие / Н. А. Корнеева, Э. Ф. Зеер. – Екате- ринбург, 2006. – 57 с.
4. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. посо- бие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
5. *Осеева, Е. А.* Развитие социально-перцептивной компетентности педагогов в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Осеева. – Тобольск, 2002. – 230 с.
6. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.

Дидактический стиль как показатель культуры деятельности современного педагога

Ротмирова Е. А.,

заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин и информатики

ГУО «Минский областной институт развития образования»,

кандидат педагогических наук, доцент

Современная система образования как ведущий культурный институт развития цивилизационного общества определяет качество главного геостратегического ресурса – духовного потенциала и общественного интеллекта [1]. Педагог как личность и субъект культуры призван овладевать ценностями и смыслами педагогического труда, быть профессионально компетентным, способным транслировать культуру открытия нового знания и практики успешной деятельности.

Как считает Н. В. Седова, образовательная среда нуждается в интеллигентном, широко образованном и компетентном учителе-профессионале, которого отличает: 1) наличие творческих способностей генерировать и продуцировать, проектировать и модулировать новые идеи; 2) интеллектуальное и эмоциональное развитие, высокий

уровень культурной грамотности; 3) открытость к новому, отличному; 4) способность реализации управленческих функций в системе «учитель – информация – ученик» [10].

При этом, по мнению Е. В. Бондаревской, компетентного учителя отличают ключевые компетенции, в своей основе содержащие универсальную систему знаний, умений и навыков, личностно осознаваемую и характеризующую субъективный опыт, смысл [2]. Другие исследователи, руководствуясь компетентностным подходом, акцентируют внимание на наличии базовых (нормативные и теоретические знания, способы их применения), специальных и общепрофессиональных, духовно-нравственных, личностных, ключевых (методические, управленческие, коммуникативные, исследовательские, психолого-педагогические, социально-педагогические) компетенций, определяющих уровень профессиональной успешности (профессионализм) педагога.

Очевидно, что профессионально-личностные характеристики современного учителя призваны отличаться развитыми способностями к самоидентификации, самообразованию, самоорганизации, самоуправлению, тем самым определяя индивидуальную культуру педагога, приобретаемую в ходе накопления интеллектуального и практического опыта деятельности, реализации возможностей самосовершенствования и самореализации, свободы выбора целей и способов их достижения. Если личностная культура учителя-профессионала как компетентного специалиста формируется на основе саморегуляции в социально-профессиональной среде, где социальная ценность – это целостность, интеграция этих культур, то культура педагогической деятельности связана с самоуправлением, свободой поведения, самодисциплиной, самоосознанием, свободой мыследеятельности [10].

По мнению С. Г. Вершловского, существуют разнообразные подходы и точки зрения сути и качества дополнительного образования взрослых, но должна доминировать та, где при имеющихся существенных признаках отличия развивается методологическая тенденция к переходу от модели квалификации специалиста к модельному образцу развития профессиональной культуры [4].

Понимание педагогической культуры как итогового показателя культурного опыта реализации жизненных проектов, результата профессионального поведения, профессиональной компетентности учителя высказывают: 1) через технологичность, совокупность инструментализма, гуманистических ценностей и духовно-нравственных ориентаций [11]; 2) через культуру отношений, воспринимаемых, осваиваемых, воспроизводимых и развиваемых в общении и деятельности человека, и нормы как способы самореализации (относительно статуса педагога) [10]; 3) через степень овладения приемами и способами решения профессиональных задач, совокупностью норм, правил поведения, проявление педагогического такта, техники и мастерства, педагогическую грамотность и образованность [7]; 4) через желание и способность реализации поведенческих программ (опыт, умения, навыки проявления учителем образцов личностно-ценностного отношения к учащимся, их творчеству, преподаваемому предмету) [8]; 5) через степень освоения педагогической теории, умение и эффективность самостоятельно и методически обоснованно применения на практике [12].

Другими словами, педагогическую культуру большинство авторов трактуют как интегральный, качественный показатель, образованный в результате системного проектирования общей культуры в профессиональную сферу. Тем самым подтверждается связь и степень творческой свободы, профессионализма, внутренних качеств учителя. В составе модели педагога культуры, призванного реализовывать культурные ценности, исследователи видят меру способности к саморазвитию, опору на культурно-образовательные традиции, на этнопедагогика, критичность осмысления и освоения межкультурного опыта, самоустремленность, диалогичность мышления и общения, способность к творческому самосовершенствованию, культуру познания и профессио-

нально-педагогических шагов. В системе культурных видов и сфер деятельности педагога, определяющих его профессионально-педагогическую культуру, чаще всего выделяют как формирующую культуру процесса обучения, т. е. дидактическую культуру.

В свою очередь, обобщенная характеристика дидактической культуры может быть представлена через совокупность различных культурных актов, а процесс развития – через основные структурные составляющие и саму готовность ее реализации в сфере культуры профессиональной деятельности. Подтверждается факт необходимости внедрения современных культурно-дидактических практик, реализуемых в условиях культурологической парадигмы образования, когда необходимо принятие новых дидактических ценностей, готовность к реконструкциям, модернизации, творческому преобразованию, целостным стилевым изменениям процесса обучения.

Обеспечивает выработку профессионального стиля деятельности (с точки зрения Л. Н. Горбуновой, И. В. Лаврентьевой, И. П. Цвелюх) именно процесс развития компетентного педагога, тем самым подвергая изменению профессиональное мировоззрение и способы мыследеятельности. Феномен стиля проявляется в том, как человек планирует и программирует свои действия, в какой мере он способен учитывать значимые для целедостижения условия, уровень развитости механизмов контроля, оценки и коррекции своих действий, а также степень самостоятельности, целеустремленности, адаптивности к изменению внешних обстоятельств и т. д. [5].

Только переживаемое педагогом ценностно-эстетическое отношение к выработке стиля успешной педагогической деятельности, формированию адекватного отношения со стороны учащихся и других специалистов позволит достичь объективности самооценки и внешней оценки на основе синтеза дидактической и культурной рефлексии.

Заметим, что ученые А. В. Либин, М. А. Холодная, В. И. Маросанова, В. А. Толочек и др., рассматривая проблему персонального стиля деятельности, выделяют стили кодирования информации: интеллектуальные как индивидуально-своеобразные способы постановки и решения проблем; эпистемологические как стили познавательного отношения к миру; стили учения и индивидуальной специфики проявления активности, саморегуляции.

Следуя позиции В. И. Моросановой, индивидуальный стиль саморегуляции характеризует целостный образ активности человека с учетом особенностей самоорганизации, в которых интегрировано влияние личностных переменных и внешних условий достижения поставленных и принятых субъектом целей [6]. Если Г. М. Андреева раскрывает авторитарный, демократический, попустительский стили через формальную и содержательную стороны педагогического общения, то А. К. Маркова рассматривает эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС) с ориентацией на процесс обучения и интуитивную его организацию; эмоционально-методический стиль (ЭМС) с направленностью на процесс и результаты обучения при учете особенностей учебного предмета; рассуждающе-импровизационный стиль (РИС), характеризующийся устремленностью на учебный процесс и его результаты через адекватное планирование; рассуждающе-методический стиль (РМС), ориентированный на результаты спланированного дидактического процесса с использованием рефлексивных процедур [9].

Учитывая, что творческая дидактическая активность учителя выступает интегральным показателем эффективности целенаправленной, оригинальной деятельности, реализуемой в процессе обучения, считаем, что культурный дидактический стиль деятельности представляет собой обобщенный образ системы дидактических норм и инструментария, обусловленный ведущей идеей профессиональной рациональности, успеха и творчества. Условиями развития стилевого дидактического образа деятельности учителя выступает синтез культурно ориентированного информационно-знаний ресурса и практического дидактического опыта, осуществляемого на твор-

ческом уровне организации дидактических действий, через совершенствование системы действий по самообразованию и самореализации. Персональный стиль деятельности учителя управляем императивом освоения культуры процесса обучения, обуславливается уровнем развития системы непрерывного профессионального образования, конкретными региональными условиями развития профессиональных шагов и индивидуальной профессиональной дидактической деятельностью.

По мнению С. И. Гессена, цель педагогики как науки – решать задачи: «как поступать?», «сделать безотчетную деятельность сознательной, безыскусную работу – искусной» [4]; где дидактическое искусство призвано выступить как система связи между преподавателем и группой обучающихся, а сам стилиевой образец дидактического творчества играет роль сигнала как материальной основы знаниево-информационного потока, способного целенаправленно управлять содейтельностью субъектов. Приходим к выводу о том, что именно стиль процесса обучения определяет специфику индивидуального дидактического искусства, характеризуемого системой методов, методик, технологий работы.

Становится очевидным, что современный дидактический процесс можно рассматривать как обеспечивающий порождение и реализацию культурно ориентированных дидактических смыслов.

Таким образом, дидактический стиль педагога определяет образ деятельности, развиваемый в определенном культурно-дидактическом формате. Педагог в ходе развития стиля собственной деятельности как целенаправленного, многофакторного процесса призван выступить в двух ролях: обучающего (преподавателя) и обучаемого. В системе дополнительного образования процесс повышения квалификации содержательно и функционально актуален как с учетом проблем профессиональной деятельности, так и в режиме культурно-аналитической технологии, позволяющей эти проблемы решать рационально, системно и целостно, согласуясь с определенным стилем деятельности, прогнозируя и предлагая ответы на вопросы: «Зачем и для чего это делать? Что делать, как, как лучше, каким образом, с помощью чего?».

Список использованных источников

1. *Алдошина, М. И.* Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика : монография / М. И. Алдошина. – М. : МГОУ, 2008. – 263 с.
2. *Бондаревская, Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
3. *Вершловский, С. Г.* Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) / С. Г. Вершловский. – СПб. : СПбАППО, 2007. – 147 с.
4. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. *Горбунова, Л. Н.* Характер затруднений педагога в контексте личностно-профессионального развития / Л. Н. Горбунова, И. В. Лаврентьева, И. П. Цвелюх // Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке : традиции и инновации : сб. мат. межд. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2009 г. [Электронное издание]. – М. : АПК и ППРО, 2009. – С. 18–28.
6. *Моросанова, В. И.* Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции и их связь с успешностью обучения / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 26–36.
7. *Общая и профессиональная педагогика : учеб. пос. для студентов : в 2 книгах // под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых.* – Брянск : Брянск. гос. университет, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
8. *Платунова, Е. Ю.* Делегирование управленческих полномочий педагогическому коллективу как средство повышения профессиональной культуры учителя / Е. Ю. Платунова // Методист. – 2011. – № 6. – С. 59–62.

9. Пьянкова, Н. И. Изобразительное искусство в современной школе / Н. И. Пьянкова. – М. : Просвещение, 2006. – 176 с.
10. Седова, Н. В. Педагогическая культура учителя / Н. В. Седова. – СПб. : Химиздат, 2003. – 208 с.
11. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15.
12. Янова, М. Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя / М. Г. Янова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 6. – С. 296–311.

Формирование научных понятий у младших школьников

Сайковская Н. А.,

старший преподаватель кафедры

педагогики и психологии дошкольного и начального образования

ГУО «Минский областной институт развития образования»,

кандидат педагогических наук

Формирование у учащихся научных (теоретических) понятий является одной из основных задач обучения, ориентированного на развитие мышления учащихся. Как отмечал Л. С. Выготский, научные понятия ... не заучиваются и не берутся памятью, возбуждаются и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли [1].

Организация обучения, ориентированного на формирование теоретических понятий у учащихся, вызывает определенные затруднения у педагогов. Они связаны с недостаточностью знаний у учителей о системе научных понятий, неумением выделять сущность явлений в предметных областях, а также спецификой организации образовательного процесса, направленного на их формирование у школьников.

Понятие – знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления. Важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить. Понятия формируются в процессе осуществления определенных, конкретных действий самих учащихся с предметами, открывающими их существенные свойства [2].

По мнению известных психологов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, Т. М. Савельева и др.), умственное развитие школьников связано с усвоением ими в процессе обучения научных понятий. Вместе с тем, понимание учащимися сущности рассматриваемых понятий, составляющих содержание учебного материала, способствует формированию у школьников системных знаний по предмету.

Усвоение научных понятий происходит посредством учебных действий учащихся. Учебная деятельность младших школьников представляет собой коллективную деятельность, которая позволяет учащимся максимально проявить свою интеллектуальную и социальную активность и предполагает учебное взаимодействие всех ее участников на основе отношений сотрудничества.

Она направлена на решение учебных задач, в процессе которых учащиеся осваивают обобщенные способы действий и тем самым приобретают новые способности. Каждый способ действий включает определенный набор операций, который четко должен представить, логически выстроить учитель при подготовке к уроку. В процессе коллективной учебной деятельности учащиеся определяют (учитель управляет их деятельностью) состав и последовательность операций и тем самым открывают новый

способ действий (например, способ определения спряжения). Обобщенный способ действия фиксируется в модели, которая отражает всеобщие отношения и связи изучаемого объекта (состав и последовательность операций). С помощью модели учащиеся решают большой круг частных задач. На уроках операции тщательно отрабатываются и постепенно переходят в умственный план ребенка.

При формировании понятий младшие школьники включаются в действие моделирования – в графической форме выделяют и фиксируют наиболее общее отношение в изучаемом объекте. Действие моделирования как центральное учебное действие (фиксация найденного отношения в знаково-символической форме) и действия преобразования модели и конкретизации общего способа для целого ряда частных задач являются необходимым условием осуществления учащимися учебной деятельности.

Моделирование является необходимой частью умения строить и понимать теоретическое знание – основу для становления теоретического мышления школьников. Модель отражает сущность предмета изучения и выступает средством фиксации найденного общего способа действий по отношению к практическим действиям детей.

Например, имя существительное имеет следующие грамматические признаки (значения): род (Р) (постоянный), число (Ч), падеж (П). В модели имени существительного (*Рисунок 1*) отражаются сущностные характеристики данной части речи, его понятие.



Рисунок 1 – Модель имени существительного

Первоначально модель возникает в классе совместно работающих детей по инициативе учителя, понимающего необходимость фиксации найденных классом отношений в наиболее общей форме. Посредством анализа выявляется основное, передающееся в изображении отношение. Оно и отражается посредством схемы. Всякий раз, когда обнаруживается новое отношение, возникает вопрос, как его передать графически?

Любой вид модельных средств нужен в учебной деятельности для того, чтобы оторвать способ действия от самого предметного действия и задать его в общем виде как способ, который подходит для всех частных случаев. Открытый младшими школьниками общий способ действия, например, определения безударного окончания глагола путем установления его спряжения может быть зафиксирован в модели. Модель составляется фронтально учителем с учащимися. В схеме отражается личная форма глагола и его безударное окончание. Стрелкой показывается, что личную форму необходимо изменить на неопределенную и установить, на что оканчивается глагол неопределенной формы. Если глагол неопределенной формы оканчивается на –ИТЬ, то это II спряжение, в окончании пишется безударная гласная И. Если не на –ИТЬ, то это I спряжение, в окончании пишется безударная гласная Е.

На *рисунке 2* представлена модель способа определения спряжения по неопределенной форме глагола, которая отражает всю последовательность действий проверки орфограмм в личных окончаниях глаголов в общем виде.

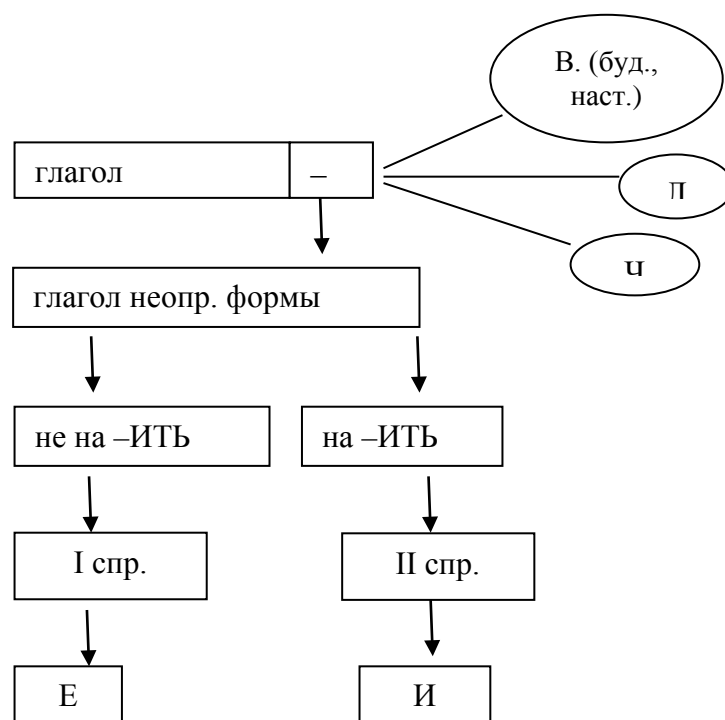


Рис. 2 – Модель способа определения спряжения по неопределенной форме глагола

С опорой на модель открытого способа у школьников формируется последовательность действий при проверке орфограмм в личных окончаниях глаголов.

В течение первых лет обучения дети вместе с учителем занимаются моделированием общих способов действий. В силу разнообразных модельных средств, применяемых для фиксации предметных связей и отношений, младшие школьники в той или иной степени осваивают разные языки моделирования (схемы, формулы, таблицы и др.). Постепенно происходит нарастание инициативности детей в выборе модельных средств, способности «читать» схему, активно преобразовывать схему, видоизменяя ее под требования конкретно-практической задачи.

Таким образом, формирование у младших школьников научных понятий базируется на выделении существенных отношений между отдельными сторонами предмета или явления в процессе их изучения, фиксации этих отношений в модели. Усвоение научных понятий происходит в активной познавательной деятельности младших школьников, учебной деятельности, когда учащийся является субъектом образовательного процесса.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Совершенствование профессионального мастерства педагогов посредством организации самообразовательной деятельности

Сакова А. П.,

заместитель директора по учебно-методической работе

ГУО «Средняя школа № 1 г. Старые Дороги»

«Учитель учится всю жизнь» – это известная истина. Но уже через несколько лет работы учителя делятся на тех, кто спокойно движется по накатанной дорожке, используя старые приемы, планы, и тех, которые, несмотря на цикличность, повторяемость и кажущееся однообразие, вносят что-то новое. Это на самом деле и является важным показателем истинного профессионализма.

В традиционном понимании самообразование дополняет основное образование, полученное в образовательных учреждениях. Учитель самостоятельно добывает знания из разных источников, используя эти знания в развитии личности и профессиональной деятельности.

Тема самообразования определяется исходя из единой методической темы школы, актуальности, профессиональных затруднений педагога, уровня профессиональной компетентности.

Самообразование непрерывно, но планировать его надо поэтапно.

Для любого учреждения образования очень важно, чтобы все педагоги были вовлечены в творческую деятельность, которая основана на самообразовании. Поэтому необходимо знать: готовы ли наши педагоги к самообразованию как к виду деятельности, способствующему повышению профессионального мастерства и качества образовательного процесса.

У нас в школе был произведен анализ состояния работы учителей над темами самообразования.

Все учителя-предметники занимаются организацией самообразовательной деятельности по алгоритму.

1. Выбор темы, определение цели, постановка задач.
2. Разработка плана самообразования.
3. Определение источников информации.
4. Изучение теоретических источников.
5. Организация и управление процессом обучения на основе наработанных материалов (подготовка и проведение открытых уроков, классных и информационных часов, мероприятий).
6. Систематизация наработанных материалов и их оформление.
7. Подготовка отчета по теме самообразования.
8. Определение эффективности и перспективы дальнейшей деятельности.

Анализ тем самообразования учителей школы показывает, что у большинства из них темы достаточно актуальны.

Ниже представлены направления самообразовательной деятельности педагогов школы:

- 29% – формы и методы организации работы с учащимися на уроке;
- 15% – использование информационных технологий;
- 15% – организация работы с высокомотивированными учащимися;
- 13% – инновационные подходы к организации работы с учащимися;
- 10% – внедрение современных педагогических технологий;
- 10% – здоровьесберегающие аспекты;
- 8% – развитие творческих способностей учащихся.

По результатам анализа можно сделать следующие выводы:

1. Все педагоги школы занимаются самообразованием.

2. Все учителя оформляют необходимую документацию по организации самообразовательной деятельности. Это индивидуальный план работы на текущий год, перспективный план (в основном на 3 года), материалы работы над индивидуальной темой, изучение педагогической и методической литературы.

3. У большинства педагогов широко представлены практические наработки по теме самообразования (разработки уроков, внеклассных мероприятий, классных и информационных часов, факультативных занятий, дидактический материал).

4. Вопросы результативности самообразовательной деятельности рассматриваются на заседаниях методических объединений и методического совета.

Таким образом, анализ самообразовательной деятельности показывает, что большинство педагогов школы понимают значимость и необходимость самообразования как способа профессионального совершенствования. Это свидетельствует о высоком уровне педагогического мышления учителей школы. Хотя, как вы смогли убедиться, при этом выявляются проблемы, которые типичны, вероятно, для многих школ.

С целью повышения эффективности работы педагогов школы по самообразованию выпущена брошюра из серии «В помощь педагогу» «Самообразование – одна из форм повышения профессиональной компетентности педагогов», в которой раскрыта сущность самообразования, его функции, основные принципы, даны рекомендации по выбору темы, по составлению личного плана.

В информационно-методическом кабинете организована методическая выставка «Самообразовательная деятельность педагогов», где каждый учитель может познакомиться с опытом работы своих коллег по данному направлению.

Повышению и развитию профессионального мастерства педагогов способствует деятельность восьми методических объединений. В их функции входят обеспечение качества образования, внедрение современных образовательных технологий обучения и воспитания, научно-методическое обеспечение в конкретных областях знаний, мониторинг нововведений, взаимное профессиональное общение, проведение практических занятий.

Также используются такие формы презентации результатов продуктивной работы над самообразованием, как недели педагогического мастерства. Неделя педагогического мастерства выступает как уникальная коммуникативная система, позволяющая учителю самовыражаться, самоутверждаться, самореализовываться.

В школе уже 5-й год работает обучающий семинар «Интерактивные методы обучения в практике учителей», который направлен на практическую реализацию форм и методов работы учителей по самообразованию.

Важнейшим направлением методической работы является изучение, обобщение и использование передового педагогического опыта. Изучается суть опыта, его содержание, методы и приемы, конкретные условия возникновения, становление и развитие, т. е. то, что называют творческой лабораторией учителя. Такая работа достаточно эффективна и представляет собой презентацию и распространение достижений учителя. В течение учебного года у нас практикуется обобщение опыта двух педагогов: учителя-предметника и классного руководителя.

Следует отметить, что серьезное внимание организации работы педагогов по самообразованию уделяется нами уже не первый год. Самообразование будет более продуктивным, если учитель удовлетворен своей работой, а в процессе самообразования реализуется его потребность в саморазвитии. По результатам микроисследований мы выявили факторы, которые препятствуют саморазвитию (недостаток времени, со-

стояние здоровья). Чтобы самообразовательная деятельность стала более эффективной, влияние данных факторов нужно стремиться свести к минимуму.

Об эффективности самообразования можно судить исходя из степени значимости конечных результатов. Но каждая деятельность бессмысленна, если в результате не создается некий продукт или нет каких-либо достижений. Имеется в виду позитивный педагогический опыт наших коллег, который был приобретен в ходе работы над темами самообразования.

Список использованных источников

1. *Айзенберг, А. Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы / А. Я. Айзенберг. – М., 1986.
2. *Гребенкина, Л. К.* Технология управленческой деятельности заместителя директора школы / Л. К. Гребенкина, Н. С. Анциперова. – М., 2000. – С. 82–87.
3. *Евусяк, О.* Учитель должен быть исследователем / О. Евусяк // Народное образование. – 1997. – № 10.
4. *Елканов, С. В.* Профессиональное самовоспитание учителя : книга для учителя / С. В. Елканов. – М., 1986. – 143 с.
5. *Коджаспирова, Г. М.* Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. – М., 1994.

Использование авторской методики Е. Н. Ильина в практической деятельности учителей гуманитарно-эстетического цикла

Слабодчикова О. В.,

*старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Авторская система ленинградского учителя литературы, педагога-новатора Евгения Николаевича Ильина была разработана в 1960–1970 гг., широкую известность она приобрела в середине 1980 – начале 1990 гг.

Система преподавания литературы, разработанная Е. Н. Ильиным, приобретает свою актуальность и в наше время, когда современные реалии заставляют педагога вступать в соперничество с разнообразными источниками информации, которые очень быстро распространяются и становятся все более доступными ученикам. Вырвать ребят из информационного поля и заинтересовать их своим предметом становится все тяжелее. Многие в этой ситуации зависят от того, сможет ли учитель увлечь ребят, приблизить проблемы и содержание своего предмета к миру его интересов, увлечений, правильно определить форму и атмосферу общения, станет ли для ребят общение с педагогом полезным, ярким, незабываемым, зовущим к творчеству и саморазвитию. На все эти традиционные для современной педагогики вопросы можно найти ответы в авторской методике Е. Н. Ильина. Размышляя о сути собственной методики, педагог пишет: «Так в моей практике сложилась и с годами окрепла совсем иная методика – не изучения литературы, а воспитания литературой. Духовное и эстетическое органично соединились» [2, с. 6].

Основной принцип, который определяет ядро системы – это принцип гуманизации знаний. «Человек – во всем! Так бы я определил этот принцип» [2, с. 10]. Цель гуманизации автор определяет так: «...помочь себе и другим... очеловечиваться» [2, с. 13]. Главный метод – *метод духовного контакта* учителя с учащимися. Духовность

трактует «... как живой интерес к человеку и ответственность за него». Структуру данного метода составляют пять заповедей: «любить, понимать, сострадать, принимать, помогать. ...Понимая духовность как эстетику человека, как активное милосердие, особый тип внутреннего зрения, я стремлюсь воспитать в широком смысле доброумного человека» [2, с. 14].

Еще одной ключевой идеей авторской системы обучения Е. Н. Ильина является идея преподавания литературы как урока искусства. «Лишь на уроке искусства можно убедить ребят, что урок литературы нужен и интересен, а себя – в возможности быть художником своего урока» [2, с. 12]. Говоря о построении урока литературы как урока искусства, Е. Н. Ильин использует следующие методы: «метод художественного анализа художественного произведения и метод общения с учеником как личностью, духовно равной учителю». Суть метода художественного анализа художественного произведения заключается в реализации триединого «о»: «**О**чаровать книгой, **О**крылить героем, **О**бворожить писателем» [2, с. 11]. Второй метод формирует «лично-общенческую» основу урока. «Общение – это урок Сотворчества, совместного мышления, партнерства; урок Свободы, где всякий может и должен высказать себя, не подстраиваясь под кого-то...; это урок Приобщения к своему духовному «Я» другого и приобщения себя самого к духовному «Я» других; шаги навстречу, союз равных и разных. Общение – прежде всего фундамент и условие интеллектуального развития ученика. Духовное равенство с ним – не дань времени, а катализатор процессов образования и воспитания» [2].

При организации процесса общения Евгений Николаевич пишет о роли и статусе учителя: «Дистанция между учителем и школьником нужна. Но это не барьер и не стена, которую нельзя перешагнуть, а более высокая ступенька, на которую должны подняться ученики и на которую по собственной воле они подняли учителя – иначе могут и “опустить”» [2, с. 36]. Вот какие роли определены для учителя на уроке: учитель – старший товарищ ученика, учитель – соавтор, учитель – воспитатель, учитель – сценарист урока, учитель – режиссер урока, учитель – артист и исполнитель, учитель – критик, учитель – литературовед, учитель – специалист-психолог (детский и взрослый) [1].

Главным на уроке становится не отвлеченное понимание и запоминание фактов, а переживание описанных в произведении проблем, постановка себя на место литературного героя, в ситуацию нравственного выбора, сострадание ему. Это позволяет ученикам глубже осмысливать содержание произведения художественной литературы исходя из понимания современных проблем, основываясь на собственном жизненном опыте.

Введение учеников в структуру изучаемого материала осуществляется посредством цепочки «*Деталь – Вопрос – Прием*», т. е. через создание проблемных ситуаций. Изучение художественного произведения начинается с яркой *детали* (факт из биографии автора, небольшой фрагмент из произведения, цитата критика и т. д.), стимулирующий интерес ученика к книге. Ядром урока и основным средством обучения и воспитания автор считал постановку *вопросов-проблем*, которые отражали бы злободневность и личную значимость для учащихся. Для этого Е. Н. Ильин предлагал внимательно и глубоко изучать своих ребят и не только на уроке. «Мой вопрос – особый: к себе самому. А решаю – с ребятами. Этим поднимаю их до себя, а сам – расту до них... Вопросы не надо «ставить», «задавать». Ими лучше разговаривать, тревожа мысль и сердце ученика сутью жгучего, неотступного, чтобы в ответе он искал и находил некую саморазрядку» [2, с. 66].

Разрешение проблемных ситуаций, нахождение ответов на вопросы Е. Н. Ильин организовывал в форме коллективного поиска, дискуссии, диалога, где участниками выступают три основных субъекта: *Учитель – Ученик – Автор художественного про-*

изведения. Работа, начатая на уроке, имеет свое продолжение и вне урока: появляются творческие, игровые задания и т. д. «Продолжение здесь не только желательно, но и обязательно, поскольку дает ученику возможность еще некоторое время пожить уроком, доставившим удовольствие» [2, с. 78].

Следует ответить, что сам способ введения ученика в структуру художественного текста через «*Деталь – Вопрос – Прием*» универсален и вполне может быть использован в педагогической деятельности других учителей.

Но что еще, кроме всего перечисленного, можно взять у Е. Н. Ильина современному учителю? На этот вопрос автор сам дает ответ в своей книге: «Нет ли опасности, что кто-то пойдет моим путем, в итоге придет не к себе, а ко мне? Ведь копия, как известно, всегда хуже оригинала ... всякий кто прикоснется к «итогам» моего опыта, возьмет в нем себя, а не скопирует автора... Не рецепты, а *практический опыт* предлагаю читателю в надежде, что каждый в нем отыщет полезное, рациональное, улучшит и умножит в собственном творчестве» [2, с. 120].

Подводя итог сказанному, хочется подчеркнуть значимость данной методики для современной школы и учительства, которая имеет огромный нравственный потенциал, направленный на воспитание у подрастающего поколения душевной чуткости, эмоциональной отзывчивости и формирование нравственно-эстетических потребностей и идеалов в совместной творческой деятельности учителя и ученика.

Список использованных источников

1. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : Пособие для учителей. – 3-е изд. / Н. И. Запрудский. – Минск : 2006. – 288 с.
2. Ильин, Е. Н. Путь к ученику : Раздумья учителя-словесника : Книга для учителя : из опыта работы / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Ильин, Е. Н. «Минувших дней итоги...» / Е. Н. Ильин. – Л. : Лениздат, 1991. – 124 с.
4. Ильин, Е. Н. Из блокнота словесника / Е. Н. Ильин. – СПб., 1993.
5. Ильин, Е. Н. Воспитаем читателя. (Советы родителям). – СПб., 1995.
5. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса / А. П. Сманцер. – Минск : Бестпринт, 2005.

Актуальные вопросы повышения квалификации специалистов психолого-медико-биологических комиссий

Смирнова Т. В.,

*старший преподаватель кафедры дефектологии
ГУО «Академия последипломного образования»*

Успешность воспитания, обучения, социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР) зависит от правильной оценки его возможностей и особенностей развития. Эту задачу решает комплексная психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. Она является первым и очень важным этапом в системе мероприятий, обеспечивающих специальное обучение, коррекционно-педагогическую и социально-психологическую помощь детям с ОПФР.

Психолого-педагогическая диагностика нарушенного развития осуществляется в три этапа:

- скрининг-диагностика;
- дифференциальная диагностика;

– углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка с целью разработки индивидуально-коррекционной программы.

На каждом этапе имеются свои специфические задачи, и с каждым этапом связан круг проблем, характеризующих состояние современной психолого-педагогической диагностики нарушенного развития.

Говоря о дифференциальной диагностике, следует отметить, что она направлена на определение типа нарушенного развития, по ее результатам определяется направление обучения ребенка с ОПФР и его организационные формы.

Задачи дифференциальной диагностики:

– разграничение степени и характера нарушений умственного, речевого, эмоционального развития ребенка;

– выявление первичного и вторичных нарушений, системный анализ структуры нарушения;

– оценка особенностей нарушений психического развития при недостатках зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата;

– определение и обоснование педагогического прогноза [4].

На основании этих данных определяются:

– тип образовательного учреждения;

– программа обучения;

– организация коррекционно-педагогического процесса.

Дифференциальная диагностика осуществляется психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Группа специалистов, проводящих диагностику, реализует комплексный подход к изучению ребенка с нарушениями в развитии. Решение по итогам диагностики принимается коллегиально. Работа строится по определенной системе с учетом индивидуальных особенностей ребенка с ОПФР [3].

В настоящее время существует ряд проблем, связанных с дифференциальной диагностикой нарушенного развития.

Известно, что сходные психологические особенности наблюдаются у детей с разными типами (категориями) нарушенного развития. Специфических особенностей, определяющих каждый тип нарушенного развития, которые и могут служить критериями дифференциальной диагностики, известно значительно меньше. Это связано с закономерностями аномального развития, и с тем, что в специальной психологии на сегодняшний день недостаточно научных исследований сравнительного характера. Осуществление таких научных разработок позволило бы существенно расширить возможности дифференциальной диагностики [4].

Другая проблема связана с практической деятельностью ПМПК. Сегодня актуальными остаются вопросы организационного характера, в частности вопросы кадрового обеспечения. Анализируя кадровый состав слушателей повышения квалификации – членов психолого-медико-педагогических комиссий, материалы, собранные в ходе предварительного и итогового анкетирования данной категории слушателей, следует отметить, что на сегодняшний день имеется некоторый дефицит в высококвалифицированных специалистах, призванных осуществлять эту деятельность. Наличие в составе ПМПК специалистов с высшим профессиональным образованием в области специальной педагогики и психологии, с достаточным опытом психолого-педагогической деятельности и имеющих желательную высшую или первую квалификационные категории, обуславливает проведение дифференциальной диагностики нарушенного развития на высоком профессиональном уровне и, как следствие, определение правильного образовательного маршрута ребенка с ОПФР.

Совершенствование профессиональной компетентности специалистов ПМПК достигается только за счет непрерывного и систематического повышения профессионального уровня, в том числе средствами системы дополнительного образования взрослых. Одной из традиционных и эффективных форм роста профессионального мастерства данной категории специалистов является периодическое повышение квалификации в Академии последипломного образования.

Наиболее значимыми вопросами, определяющими содержание повышения квалификации специалистов ПМПК, являются:

- нормативный подход в диагностике нарушений развития;
- реализация командного подхода в деятельности специалистов ПМПК;
- стратегия и тактика углубленного психолого-педагогического обследования ребенка с ОПФР;
- использование проективных методик в диагностике нарушений развития и др.

Содержание повышения квалификации своевременно обновляется с учетом предъявляемых к нему требований и запросов слушателей. С этой целью проводится предварительное и итоговое анкетирование слушателей, результаты которого тщательно и всесторонне анализируются.

В образовательном процессе используются современные формы и методы работы для реализации компетентностного подхода. Приоритет отдается активным формам работы (лекции-дискуссии, конференции по обмену опытом работы, круглые столы, деловые игры, видеотренинги), направленным на развитие и совершенствование у специалистов профессионально-значимых умений, а также умений презентовать собственный опыт работы и проводить экспертизу опыта работы коллег, осуществлять сравнительный анализ предлагаемых подходов, методов и методик коррекционно-педагогической и диагностической работы [1].

Таким образом, повышение квалификации специалистов психолого-медико-педагогических комиссий, как значимой категории специалистов в области специального образования, имеет важное значение и реализуется в Академии последипломного образования:

- с учетом обратной связи, осуществляемой через предварительное и итоговое анкетирование с целью выявления актуальных проблем и запросов слушателей;
- на основе своевременно и качественно обновляемого содержания;
- с использованием современных форм работы, способствующих активному включению слушателей в образовательный процесс.

Список использованных источников

1. Гладкая, В. В. Управление профессиональным развитием учителей-дефектологов в системе дополнительного образования взрослых / В. В. Гладкая // Управление в сфере образования : тенденции, опыт, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 апреля 2012 г. / редкол. А. В. Воронов [и др.] ; ГУО «Академия последипломного образования». – Минск : АПО, 2012. – С. 162–165.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании № 243-З от 13 января 2011 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011.
3. Логинова, И. Н. Оценка психического развития ребенка в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : методическое пособие / И. Н. Логинова, Е. В. Башина. – Минск : АПО, 2009. – 102 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.

Интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров

Стреха Е. А.,

доцент кафедры методик дошкольного образования

УО «Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка»,

кандидат педагогических наук, доцент

Традиционно процесс обучения в ВУЗе предполагает передачу преподавателем и усвоение студентами как можно большего объема знаний. Преподаватель транслирует уже осмысленную и дифференцированную им самим информацию, определяет навыки, которые необходимо, с его точки зрения, выработать у слушателей. Задача слушателей – как можно более полно и точно воспроизвести знания, созданные другим. Знания, полученные в процессе такого обучения, представляют собой определенный объем информации, который в сознании студентов, в лучшем случае, существует в виде определенных блоков, не всегда имеющих смысловые связи. Это также проявляется и в сложности установления межпредметных связей.

Следует также отметить, что педагогический процесс является как условием, так и средством любой профессиональной подготовки (инженеров, врачей, военных и т. д.), но только педагоги готовятся к своей профессиональной деятельности, постоянно находясь внутри нее. Преподаватели вуза в процессе своей работы демонстрируют различные образцы этой деятельности. Однако они зачастую забывают о том, что педагогический процесс, который они организуют, выстраиваемое ими взаимодействие, используемые методы и приемы, педагогические технологии выступают для будущих педагогов определяющим компонентом содержания их профессионального образования.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров складывается не только из того, какие знания слушатель получает в процессе обучения, но и из того, как это происходит, как это организовано, какие условия развития созданы.

Можно согласиться с утверждением С. С. Кашлева [2, с. 4], что повсеместно распространенное личностно отчужденное обучение профессиональной педагогической деятельности так же повсеместно воспроизводит себя во всех других содержаниях обучения и на всех уровнях системы образования.

Широко используемые в последнее время в теории и практике образования термины «интерактивные методы», «интерактивная педагогика», «интерактивное взаимодействие» имеют ведущей характеристикой понятие «взаимодействие». Во всех этих терминах употребление определения «интерактивный» подчеркивает их альтернативность традиционным методам, педагогике, процессу и т. д. Название метода происходит от психологического термина «интеракция», что означает «взаимодействие». Интеракционизм – направление в современной социальной психологии и педагогике, базирующееся на концепциях американского социолога и психолога Дж. Г. Мида.

Интерактивные методы – это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности. Интерактивное педагогическое взаимодействие характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия. Интенсивное педагогическое взаимодействие, реализация интерактивных педагогических методов направлены на изменение, совершенствование моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса [3].

Интерактивные методы обучения способствуют тому, что процесс получения знаний приобретает иные формы.

Во-первых, из позиции пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализовать свои знания, слушатели становятся в активную позицию. Интерактивные методы в полной мере отвечают требованиям К. Н. Венцеля к организации учебного процесса: «Чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами дети, чтобы педагогу больше приходилось слушать..., чтобы дети все время были активными, а не сострадательными лицами...» [1]. Некоторые интерактивные методы требуют больше вербальной активности («Заверши фразу», «Если бы я был явлением природы», «Минута говорения» и др.), другие предполагают элементы их двигательной активности («Четыре угла», «Поменяемся местами», «Дюжина вопросов», «Выбор» и др.). Но все интерактивные методы стимулируют умственную активность. Они предполагают выполнение различных мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение), оперирование понятиями, поиск ответов, решение проблем, оценивание т. д. Преподаватель, используя разные интерактивные методы, может стимулировать как индивидуальную умственную активность, так и групповую. Так, при использовании метода «Чье это?» предлагается система вопросов-ситуаций и пять вариантов ответов: четыре варианта – это карточки, развешенные в разных углах аудитории, и пятый вариант – это размещение посередине, если слушатель считает, что в данной ситуации проявляются несколько взаимосвязей. Только после того, как все определились с ответом, преподаватель отмечает, какие наметились варианты ответа и предлагает слушателям обосновать свой выбор. Данный метод предполагает принятие решения в индивидуальном порядке, и быть готовым его обосновать. Особенностью всех знаний, которые получают слушатели на таких занятиях, является то, что они приобретаются не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. Как отмечали слушатели в анкетах, «на занятиях нет возможности отсидеться, надо думать самому, не полагаясь на других», «работают все», «появляется интерес к изучаемому предмету».

Во-вторых, изменяются отношения между субъектами учебного процесса. Взаимодействие между преподавателем и слушателями начинают выстраиваться на основе паритетности. Паритетные взаимоотношения предполагают принятие педагогом активной позиции слушателя, признание за ним права на самостоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение и оно принадлежит педагогу. В итоге каждый участник учебного процесса создает условия для своего развития.

В-третьих, создается наиболее благоприятная атмосфера на занятиях. Благодаря интерактивным методам целенаправленно создается комплекс внешних условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций у всех участников учебного процесса. Традиционно на занятиях, где используются интерактивные методы, первым реализуется один из методов создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации: «Прогноз погоды», «Аллитерация имени», «Имя и жест», «Комплимент», «Подари цветок» и др.

Особое внимание заслуживает такой аспект использования методов, как позитивность и оптимистичность оценивания. Создаваемая на занятиях ситуация успеха позволяет повысить мотивацию у слушателей, обеспечивает более высокий уровень усвоения материала, способствует снижению утомляемости и повышению уровня удовлетворенности от участия во взаимодействии.

В-четвертых, использование интерактивных методов качественно изменяют характер деятельности самого преподавателя на занятиях. Традиционная форма проведения занятий выделяет преподавателя как центральное действующее звено. В планах се-

минарских занятий подробно прописывается только содержание деятельности преподавателя: какие вопросы необходимо задавать для обсуждения темы, какие задания надо предложить для закрепления знаний, как проверить имеющиеся знания у слушателей.

Преподаватели, применяющие интерактивные методы в своей работе отмечают, что возникает интерес к собственной педагогической деятельности, увеличивается удовлетворенность от работы, появляется возможность учитывать свои индивидуальные особенности при построении и проведении занятий, имеется возможность анализировать свою деятельность на занятиях в соответствии с высказываниями студентов в процессе рефлексии, есть возможность наблюдать за групповыми процессами, за взаимоотношениями в группе.

Однако широкое использование интерактивных методов не может само по себе гарантировать успех в педагогическом процессе и не в состоянии скрыть некомпетентность преподавателя в содержательном и методическом плане. Только обдуманый подбор методов в сочетании с основательным знанием содержания темы может обеспечить успех в применении интерактивных методов.

Список использованных источников

1. *Вентцель, К. Н.* Свободное воспитание : сб. научных трудов / К. Н. Вентцель. – М., 1993. – С. 96–97.
2. *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск, 2004. – 176 с.
3. *Кашлев, С. С.* Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск, 2007. – 148 с.

Самообразование как фактор профессионального и личностного развития педагога

Черникова Е. Е.,

*старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»*

Становление новой системы дошкольного образования, соответствующей современным условиям, требует радикального переосмысления сложившегося подхода к профессиональной деятельности педагога. Новые нормативные требования к определению содержания, условий реализации образовательной программы дошкольной образовательной организации оказывают непосредственное влияние на работу с педагогическими кадрами, призванными ее реализовывать. В таких условиях особое значение придается уровню профессиональной компетентности педагогов, их готовности и способности к самообразованию.

На сегодняшний день отмечается дефицит высококвалифицированных кадров, слабая восприимчивость традиционной системы профессионального образования к внешним запросам общества, отстающая от реальных потребностей отрасли система переподготовки и повышения квалификации, которая тормозит развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса и использование соответствующих образовательных технологий.

В настоящее время в условиях инновационной экономики, информационного общества образованного человека отличает не владение системой знаний, умений и навыков, а способность их применять в конкретной жизненной ситуации. И обозначенные

изменения требуют организации образовательного процесса на основе компетентностного подхода на всех ступенях образования, в том числе и дополнительного профессионального образования.

Конкретизируя понимание сущности профессиональной компетентности педагогов, можно «...определить профессионала-педагога как человека, хорошо понимающего общие тенденции развития мирового образовательного процесса, своего места в нем и обладающего особым видением человека в процессе развития, понимающего направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающего любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка и способного к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя» [1, с. 9].

В силу объективных причин педагоги дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) не всегда имеют возможность принять участие в работе всех методических объединений, профессиональных сообществ, семинаров, изучить всю методическую литературу. Сориентироваться в таком огромном информационном потоке предлагаемых новинок в образовании и выбрать что-то необходимое очень сложно. Педагог должен уметь правильно расставлять приоритеты в выборе инновационной технологии, чтобы воспользоваться изученной информацией в тот момент, когда она наиболее востребована и актуальна.

Поэтому одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, которая проявляется в осознании индивидуальных затруднений в профессиональной деятельности и стремлении к их преодолению, к самосовершенствованию.

Особенно актуальной проблема готовности и способности педагогов к самообразованию стала в условиях информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней являются ключевыми. Поэтому современная система образования требует от педагога ДОУ постоянного совершенствования знаний, которые можно получать различными способами. Но реалии развития современного общества и скорость информационного потока таковы, что большинство новых знаний и технологий утрачивает свою актуальность в среднем уже через три года. Таким образом, наиболее эффективный способ повышения педагогического мастерства педагогов – это самообразование, которое поможет современному педагогу идти «в ногу со временем».

Можно выделить следующие основные критерии качества деятельности педагога по самообразованию: эффективность профессиональной педагогической деятельности (совершенствованные качества образовательного процесса, воспитанности дошкольников), творческий рост педагогов, внедрение новых педагогических технологий в образовательный процесс ДОУ.

Структура деятельности педагога подразумевает основные компоненты готовности педагогов к самообразованию:

Когнитивный (базовая культура личности, профессиональные знания, умение их применять): выполнение прогностической функции целеполагания, определения задач. Однако планирование собственной образовательной деятельности (постановка и обоснование целей и задач образовательной деятельности; разработка программ индивидуального развития и др.) остается одним из самых проблемных вопросов в профессиональной готовности педагогов к работе в современных условиях. Поэтому воспитателю очень важно научиться выявлять и фиксировать свои затруднения, определять содержание деятельности по самообразованию. Для помощи педагогическим работникам в данном вопросе на курсах повышения квалификации предлагается освоить учебный модуль «Технологическое обеспечение образовательного процесса», в рамках которого слушатели могут приобрести опыт проектирования образовательной деятельности.

Мотивационный (осознание личной и общественной значимости непрерывного образования). Необходимое условие начала освоения любой инновации – это положительная мотивация, выраженная формулой «Понимаю и хочу». Самое главное – понять суть новой образовательной технологии, как это новое поможет разрешить реальные проблемы практики, с которыми педагоги ДОО ежедневно сталкиваются в своей работе и наметить собственные пути освоения инновации. Это требует постоянного обновления содержания курсовой подготовки: ознакомление слушателей с актуальными документами в сфере дошкольного образования, с новыми образовательными технологиями, с инновационной педагогической практикой.

Организационный (умение выбрать источники познания и формы самообразования). Профессиональная готовность педагога к работе в новых условиях предполагает сформированность ИКТ-компетентностей: общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической. Как показывает практика, современное высокотехнологичное оборудование, которым постепенно оснащаются ДОО, не всегда используется должным образом: не используются все его возможности, применение в образовательном процессе не всегда соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

В связи с этим в курсы повышения квалификации включен учебный модуль, направленный на совершенствование ИКТ-компетентности слушателей. Использование информационно-коммуникационных технологий дает педагогу более широкие возможности в реализации образовательных программ, что может привести к качественным изменениям результатов системы образования в условиях современных требований, и является поддержкой его самообразовательной деятельности.

Нравственно-волевой (любопытность, критичность, трудоспособность). Немаловажно уметь давать оценку своей деятельности, вносить в нее коррективы. Поэтому итоговая аттестация на курсах повышения квалификации проводится в форме защиты проектов, рефлексивной оценки слушателями хода и результатов их учебной деятельности, что способствует формированию у них вышеперечисленных качеств.

Любая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт, или нет каких-либо достижений. Поэтому в личном плане самообразования педагога ДОО обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок. К результатам самообразования педагогов относятся: разработка методических пособий, программ, сценариев, дидактических материалов, наглядных пособий, игр; проведение открытых занятия по собственным, авторским технологиям; выступление педагогов по итогам работы и обмену опытом; составление картотеки литературы и методических пособий по проблеме, перспективных планов взаимодействия с детьми по образовательным областям; организация выставки работ детей и педагога по теме самообразования.

В современных условиях педагог – это, прежде всего, исследователь с неутолимой жадной познания и творчества, обладающий сформированным инновационным потенциалом, который представляет собой совокупность характеристик его личности, готовность совершенствовать педагогическую деятельность.

Деятельность по самообразованию позволит педагогам пополнить и конкретизировать свои знания, осуществить глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми ситуаций. В результате развивается потребность в постоянном пополнении педагогических знаний, формируется гибкость мышления, умение моделировать и прогнозировать образовательный процесс, раскрывается творческий потенциал.

Список использованных источников

1. Пашкевич, Т. Д. Профессиональная компетентность педагогов дошкольного образовательного учреждения / Т. Д. Пашкевич, В. В. Петрусевич // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2010. – № 3. – С. 8–12.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Открытые курсы для педагогов

Адамович И. В.,

учитель математики

ГУО «Средняя школа № 20 г. Борисова»

Работа учителя неразрывно связана с процессом постоянного самообразования, самосовершенствования, работы над собой. Хороший педагог всегда находит время для анализа своей педагогической деятельности, зачастую возвращается к тем вопросам, которые были ненадолго отложены из-за нехватки времени, старается не упустить новое, современное, перспективное. Желание постоянно учиться заложено самой профессией педагога, поэтому стремление быть впереди, знать и уметь больше является объективной необходимостью для него.

На самом деле для самообразования существует много возможностей. И это не только курсы повышения квалификации, проводимые институтами развития образования, Академией последипломного образования и др. Можно обучаться самостоятельно и в удобное для себя время. Например, институт по информационным технологиям в образовании (ИИТО) ЮНЕСКО в настоящее время предлагает бесплатные дистанционные курсы [2].

На сайте ИИТО ЮНЕСКО (<http://ru.iite.unesco.org>) можно получить сертификат о прохождении обучения по таким направлениям, как «*Информационные и коммуникационные технологии в образовании*», «*Открытые образовательные ресурсы*», «*Методика создания и проведения презентаций*», «*Управление электронным контентом*», «*Интерактивное оборудование в образовании*», «*Обучение в социальных сетях*».

Особое место в представленной системе обучения принадлежит массовым открытым онлайн-курсам (МООК).

Массовые открытые онлайн-курсы (massive open online courses), названные в числе 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования до 2028 г., открыли новые возможности в сфере открытого дистанционного образования (ОДО). Концепция МООК опирается на ключевые принципы новой теории обучения – коннективизма: разнообразие подходов, подход к обучению как к процессу формирования сети и принятия решений, обучение и познание как процесс, а не состояние. МООК устраняют территориальные и временные барьеры, повышают самостоятельность и мотивацию обучающихся в приобретении навыков, необходимых для учебной и профессиональной деятельности в глобальном цифровом мире. ОДО и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют возможность широкого доступа к качественному образованию, особенно когда открытые образовательные ресурсы становятся общими для многих стран и высших учебных заведений.

МООК обычно бесплатны, но за получение сертификата иногда взимается плата.

МООК – феномен, появившийся в онлайн-обучении сравнительно недавно. Первые попытки создания подобных курсов предпринимались 5 лет назад. В настоящее время МООК рассматривается как перспективное направление деятельности. Возможности массификации, которые предлагают МООК, вызывают широкий интерес правительств разных стран, учебных заведений и коммерческих организаций [3].

МООК имеет следующие отличия от обычного дистанционного курса: конкретные даты начала и окончания, возможность обсуждения участниками сложных моментов занятий на интернет-форумах, с помощью видеосвязи или в любом другом формате.

По своей форме МООК – это электронные курсы, включающие в себя видеолекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены. Авторами курсов являются преподаватели ведущих университетов. МООК опираются на активное участие и взаимодействие обучающихся с преподавателями и между собой [1].

Считаю, что массовые открытые онлайн-курсы сегодня широко востребованы в системе повышения квалификации педагогов. Их применение позволит «погрузить» педагога в современную информационную образовательную среду, заставит посмотреть на образовательный процесс с иных позиций и, в самом оптимальном случае, переосмыслить свою профессиональную деятельность.

Кроме названных, реальных массовых онлайн-курсов для повышения квалификации педагогов пока не существует. Первым и пока единственным МООК в Беларуси стал курс «Базовые сервисы Google для образования», который был организован Парком Высоких технологий в октябре–декабре 2014 г. Первым российским вузом, который открыл данное направление повышения квалификации учителей, стал Московский физико-технический институт (МФТИ). В конце прошлого года уже были проведены бесплатные онлайн-курсы от МФТИ на платформе «Фоксворд» для учителей физики и математики, которые окончили более полутора тысяч педагогов. Платформа от МФТИ [4] с онлайн-курсами для подготовки продвинутых школьников к единому государственному экзамену (ЕГЭ) и поступлению в вузы для школьников платная. В данный момент идет завершение оформления пакета документов, который позволит Фоксворду выдавать учителям собственные сертификаты о повышении квалификации по всем предметам. Вести онлайн-курсы для учителей будут педагоги лучших вузов страны.

Летом 2015 года Фоксворд вновь организовал онлайн-курсы повышения квалификации для педагогов по основным школьным предметам. Меня, как учителя математики, заинтересовал МООК «Математика. Олимпиадная подготовка учащихся 8–11 классов» и «Математика. Подготовка учащихся к ЕГЭ и вузовским олимпиадам». Курсы организованы следующим образом. В течение недели проводится одно четырехчасовое онлайн-занятие (видеолекция с обратной связью через чат), затем выкладывается теоретический материал и домашнее задание по теме. Домашнее задание необязательно к выполнению, но готовит к обязательной контрольной работе в конце обучения. После прохождения всего курса и успешного выполнения контрольной работы высылаются свидетельства о повышении квалификации российского образца. Необходимым условием регистрации на этих курсах является загрузка ксерокопии паспорта и диплома о педагогическом образовании. Для учителей курсы бесплатные.

В заключение хочется отметить следующее.

1) Массовые онлайн-курсы представляют собой очередную технологическую революцию в образовании, поэтому важно начать заниматься разработкой таких курсов в Беларуси, особенно для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов всех уровней.

2) Для успешного обучения в МООК требуется высокий уровень самоорганизации и хороший уровень ИКТ-компетентности педагогов. Нужно специально учить участников курса работе в нем, а также анализу результативности своего обучения, анализу результатов выполнения домашних заданий и тестов и др.

3) В проектировании материалов для MOOK и их создании должны участвовать специалисты из разных областей. Особое внимание следует обращать на проектирование тестов и других материалов, ориентированных на оценку результативности обучения.

4) Очень важно записывать качественное видео и специально обучать современных педагогов работе перед камерой.

Список использованных источников

1. Олейников, А. MOOK: новый формат онлайн-обучения. Атмосфера университетской аудитории возможна и в интернете / А. Олейников. – М. : Первое сентября, 2013.

2. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. Электронные курсы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iite.unesco.org>. – Дата доступа : 30.06.2015.

3. MOOK и открытое образование: значение для высшего образования. Белая книга [Электронный ресурс] / Ли Юань и Стефан Пауэлл ; пер. В. Лаптевой. – Режим доступа : <http://open-education.net/services/mook>. – Дата доступа : 30.06.2015.

4. Фоксфорд. Открытые занятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://foxford.ru/events>. – Дата доступа : 30.06.2015.

Реализация дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации педагогических работников

Буркатовская Г. Р.,

начальник отдела дистанционных технологий обучения

Центра образовательных инфотехнологий

ГАОУ «Архангельский областной институт открытого образования»

Карушева Е. Н.,

методист отдела дистанционных технологий обучения

Центра образовательных инфотехнологий

ГАОУ «Архангельский областной институт открытого образования»

Обучение педагогов с использованием дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ) выступает вариативной формой повышения их квалификации и рассматривается сегодня как одно из наиболее перспективных направлений совершенствования профессионального мастерства педагогических работников. Внедрение ДОТ в практику дополнительного профессионального образования взрослых способствует повышению профессиональной компетентности педагогов и формированию педагогических кадров, адекватных современной социокультурной ситуации и социальному заказу системы образования.

В Архангельской области важная роль в этом направлении принадлежит Государственному автономному образовательному учреждению «Архангельский областной институт открытого образования» (далее АО ИОО), который реализует обучение с использованием ДОТ в форме заочных и очно-заочных курсов. Заочное обучение в АО ИОО организуется в открытой форме, предполагающей свободу выбора места, времени и формы обучения; с использованием современных информационных технологий, компьютерных обучающих программ, большого объема самостоятельной работы обучаемых.

Существует ряд объективных причин особой востребованности повышения квалификации педагогов с использованием ДОТ в нашем регионе. Во-первых, Архангельская область территориально очень большая, многие районы являются труднодоступ-

ными относительно областного центра, заочная форма проведения курсов позволяет педагогам повысить квалификацию, не приезжая в Архангельск. Во-вторых, обучение с использованием ДОТ не предполагает отрыва педагога от основной деятельности, что дает возможность освоить не один курс, а последовательно несколько, вызвавших интерес у педагогического работника. В-третьих, обучение с использованием ДОТ не требует дополнительных финансовых затрат.

Модель обучения педагогов с использованием ДОТ на базе АО ИОО с 2006 года претерпела переход от e-learning к smart-learning благодаря активному применению ряда инструментов.

С января 2012 года специалисты Центра образовательных инфотехнологий используют систему дистанционного обучения (далее СДО) Moodle. Система Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими программными продуктами, но в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом исходном коде. Данная система поддерживает обмен файлами как между преподавателем и обучающимся, так и между самими обучающимися. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем и организационных вопросов. Для обсуждения проблем в режиме реального времени используется чат, что позволяет организовывать работу в малых группах под наблюдением преподавателя. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и обучающегося.

При подготовке и проведении занятий в Moodle преподаватель использует набор элементов курса, в который входят глоссарий, ресурс, задание, форум, вики, урок, тест и др. Следовательно, преподаватель может варьировать сочетание различных элементов курса и организовывать изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам учебных занятий. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Система дистанционного обучения позволяет контролировать «посещаемость», активность слушателей, время их учебной работы в сети.

Таким образом, внедрение системы дистанционного обучения Moodle в процесс повышения квалификации педагогических работников позволило решить проблему ограниченности технических возможностей предшествующей системы дистанционного обучения, организованной на платформе 1С Битрикс. Учебные материалы заочной формы курсов АО ИОО размещены на сайте <http://do.arkh-edu.ru>.

Еще одним инструментом в повышении квалификации педагогов в заочной форме можно назвать электронный образовательный ресурс – «База знаний АО ИОО», расположенный на сайте <http://kbase.onedu.ru>. База знаний предназначена для хранения материалов Института (в том числе методических), а также для оказания доступа к этим материалам педагогов, обучающихся с использованием ДОТ.

На сегодняшний день в образовательной системе и системе повышения квалификации работников образования перспективным направлением является интерактивное взаимодействие лектора и слушателей на основе компьютерно-опосредованной коммуникации с целью предоставления образовательных услуг на основе ДОТ. Одной из таких форм является практика внедрения видеоконференций в сферу образования.

Результатом практики внедрения стал проект «Цифровое образовательное кольцо» Архангельской области, который разрабатывался с 2010 года при содействии министерства образования и науки Архангельской области.

Основная задача проекта – повышение эффективности коммуникаций между муниципальными образованиями с использованием современных технических средств и технологий. В частности, с помощью технологии видеоконференцсвязи, где в каче-

стве узлов, оборудованных системами передачи видео- и аудиоинформации в реальном масштабе времени, рассматривается, с одной стороны, центральная система управления, установленная в АО ИОО, а с другой стороны – образовательные организации в каждом из муниципальных образований Архангельской области, комплектуемые соответствующим оборудованием.

Такие организации приобрели статус муниципальных центров цифрового образовательного кольца Архангельской области (МЦ ЦОК АО). Комплект оборудования включил интерактивную доску, мультимедийный проектор, моноблочный персональный компьютер, кодек видеоконференцсвязи (ВКС), осуществляющий кодирующую/декодирующую и приемно-передающую функцию.

Эти комплекты были сформированы с учетом возможности их использования не только для проведения сеансов ВКС, но и в учебном и воспитательном процессе образовательной организации, что позволило максимально повысить функциональность предоставленного оборудования.

Режим работы ВКС предполагает два вида коммуникации: двусторонние (режим «точка-точка») и многосторонние (режим «многоточка») видеоконференции. С помощью двусторонней связи организуется взаимодействие двух образовательных учреждений, с помощью многосторонней – со всеми МЦ ЦОК или удаленными точками по всему миру. Кроме того, слушатели, желающие принять участие в сеансе ВКС в режиме односторонней связи, могут сделать это с персональных компьютеров. Данная возможность предоставляется работникам образования, проживающим в населенных пунктах, удаленных от МЦ ЦОК.

Проект «Цифровое образовательное кольцо» позволяет охватить и вовлечь в дистанционное взаимодействие в реальном масштабе времени аудитории, находящиеся в обозначенных МЦ ЦОК, что реализует одно из самых важных преимуществ данной технологии – повышение квалификации педагогов без отрыва от профессиональной деятельности и освобождает от затрат времени и денежных средств, связанных с проездом и проживанием к месту проведения курсов.

Альтернативой проведения видеоконференций стало проведение вебинаров. Для проведения вебинаров используется открытое программное обеспечение BigBlueButton. Оно поддерживает наличие нескольких аудиодорожек и обмен видео, возможность показа презентаций, документов Microsoft Office и OpenOffice, изображений, PDF документов. Поддерживаются расширенные возможности доски – указатель, масштабирование и рисование, доступ к рабочему столу. Для обратной связи со слушателями веб-конференции существуют публичные и приватные чаты. Пользователь может присоединиться к голосовой конференции, использовать web-камеру, попросить слово (поднять руку) и общаться с другими людьми.

Участие в видеоконференции или вебинаре, проводимых АО ИОО, предполагает регистрацию на сайте <http://webvideo.onedu.ru>.

Таким образом, в АО ИОО обучение с использованием ДОТ используется достаточно активно. Количество педагогов, желающих повысить квалификацию в данной форме, растет. С увеличением спроса увеличивается и предложение – число заочных и очно-заочных курсов значительно повысилось. Так, за первое полугодие 2015 года было проведено 80 курсовых мероприятий в заочной и очно-заочной форме. Предложенная модель обучения с использованием ДОТ в АО ИОО будет постоянно совершенствоваться, что предполагает:

- развитие системы дистанционного обучения, привлечение дополнительных сервисов Интернета;
- систематическое проведение обучающих семинаров для преподавателей и кураторов по темам: эффективность использования системы дистанционного обучения;

- использование сервисов Интернет и современных образовательных технологий в процессе обучения с использованием ДОТ;
- обновление инструкций и методических рекомендаций для участников образовательного процесса;
- модернизация модели мониторинга качества обучения с использованием ДОТ.

Список использованных источников

1. Березина, Н. Л. Проект «Цифровое образовательное кольцо» Архангельской области / Н. Л. Березина, Т. А. Осипова // Материалы V междунар. науч.-практ. конф. «Инфо-стратегия 2013. Общество. Государство. Образование», Самара, 30 июня – 3 июля 2013 г.

Информационно-образовательное сопровождение современного урока в начальной школе

Василюк И. М.,

учитель начальных классов

ГУО «Средняя школа № 3 г. Старые Дороги»

В каждом ребенке с детства горит огонек любопытства и любознательности, он готов впитывать в себя все ему еще неизвестное, радуется всем своим новым знаниям и навыкам. Часто нашим урокам не хватает той яркости повествования, чтобы не охладить, а, наоборот, разжечь это стремление. Урок должен быть ярким, эффектным, эмоциональным, а главное – продуктивным. Только тогда знания, переданные детям, надолго запомнятся, станут прочной основой того фундамента, на который будет опираться все его дальнейшее образование. Помочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий.

Внедрение в процесс обучения младших школьников информационных технологий обеспечивает доступ к различным информационным ресурсам и способствует обогащению содержания обучения, придает ему логический и поисковый характер, а также решает проблемы поиска путей и средств активизации познавательного интереса учащихся, развития их творческих способностей, стимуляции умственной деятельности.

Особенностью учебного процесса с применением информационных технологий является то, что центром деятельности становится учащийся, который выстраивает процесс познания исходя из своих индивидуальных способностей и интересов. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность.

Наличие в школе компьютерного класса позволяет мне использовать компьютеры на уроке без разрушения существующей классно-урочной системы обучения. Я могу вести урок и в классе со всеми учащимися и таким же количеством компьютеров и делить класс на группы.

Компьютер, без сомнений, является и мощнейшим стимулом для творчества детей, в том числе и самых инфантильных или расторможенных. Экран притягивает внимание, которого мы порой не можем добиться при фронтальной работе с классом. На экране можно быстро выполнить преобразования в деформированном тексте, превратив разрозненные предложения в связный текст.

Компьютер в обучении младших школьников выступает не только как объект изучения, то есть инструмент для формирования компьютерной грамотности учащихся, но и как средство обучения, влияющее на развитие познавательной активности млад-

ших школьников. Только такой двусторонний подход позволяет сформировать у учащихся навык использования компьютера в учебно-познавательной деятельности. Поэтому для достижения максимального результата необходимо, чтобы компьютерные технологии органично включались в процесс обучения младших школьников. Именно в этом случае компьютерные технологии смогут стать мощным фактором повышения эффективности обучения по всем учебным дисциплинам. Но мы знаем, что учащийся младших классов может работать за компьютером не более 20 минут. Поэтому работу с компьютером мы можем использовать на каком-то отдельном этапе урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, тематическом контроле, самостоятельной работе, внеклассных занятий и т. д.

В своей практике информационно-коммуникационные технологии зачастую использую при организации контроля знаний учащихся. Предпочтение отдаю тестам различного характера. Организация теста обеспечивает быстроту проверки знаний, так как не требует от учащегося особых навыков работы на компьютере. Для выдачи ответа достаточно нажать клавишу с номером правильного ответа, выбрав его среди предложенных вариантов.

Реализацию таких этапов урока, как устный счет, орфографическая разминка или краткое повторение изученного, стараюсь организовать в форме индивидуальной работы за компьютером учащихся, пропустивших занятия по болезни, либо тех, для кого первая половина урока является периодом продуктивной деятельности.

Учащихся, способных выполнить более сложные задания, привлекаю для работы за компьютером во время фронтального опроса, словарной работы, закрепления ранее пройденного материала.

Учитывая информацию о периоде продуктивной активности школьников, могу максимально эффективно использовать возможности каждого ребенка для обучения и вовремя переключить его на другой вид деятельности, используя компьютер в качестве мощного мотивационного средства.

При проведении учебных игр предлагаю учащимся с замедленной скоростью мыслительных процессов выполнять аналогичное задание за компьютером. Работа в собственном скоростном режиме положительно сказывается на результате, что ведет к росту самооценки, повышает комфортность обучения детей.

На уроках регулярно провожу музыкальные физкультминутки с целью здоровьесбережения. В этом мне помогает компьютер, который находится в кабинете. С детьми мы разучиваем определенные движения под музыку. А если под веселую музыку прыгают на экране и анимационные герои, степень удовлетворенности учащихся от такого рода паузы становится высокой.

Для меня стали привычными уроки с применением мультимедийных презентаций. Несомненно, они во многом выигрывают по сравнению с традиционными «доска–мел». Их преимущества очевидны: экономия времени на уроке, возможность демонстрации значительно большего объема информации, наглядность, эстетичность, яркость. Такие уроки вызывают у учащихся познавательный интерес к любому предмету, что способствует глубокому и прочному овладению изучаемым материалом, повышает творческие способности школьников. Но в настоящее время презентации чаще используются на открытых уроках. И причиной этого не отсутствие у учителя желания применять данные средства обучения, а недостаточное оснащение учебных кабинетов средствами их демонстрации.

Эффективно использовать электронные средства обучения (ЭСО) в начальной школе можно на всех уроках. Применяю демонстрации примеров, задач, цепочек для устного счета, организовываю математические разминки и самопроверки. Использую ЭСО, позволяющие формировать у учащихся устойчивые орфографические навыки.

Применение схем-опор при работе способствует осмысленному и долговременному запоминанию. Очень удобно использовать презентации при работе над сочинением: план, вопросы, трудные слова, сама картина – все это перед глазами детей. Портреты писателей, места, где они жили и творили, инсценировки отдельных эпизодов из произведений, составление плана, словарная работа, чистоговорки, скороговорки – все становится интересным, если использовать эти современные методы.

Информационная компетентность необходима учащимся для качественного освоения всех учебных предметов. Овладение компьютерной культурой, формирование информационной компетенции – необходимое условие включения подрастающего поколения в мировое информационное пространство.

Уроки с использованием информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Поскольку фантазия и желание проявить себя у младшего школьника велики, стоит учить его как можно чаще излагать собственные мысли, в том числе и с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Я уверена, что их использование в начальной школе может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализовав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе. Ребенок становится ищущим, жаждущим знаний, неутомимым, творческим, настойчивым и трудолюбивым. Таким образом, труд, затраченный на управление познавательной деятельности с помощью средств информационных технологий, оправдывает себя во всех отношениях.

Сервисы Web 2.0 как средство формирования информационно-образовательной среды учреждения образования

Волкова Е. И.,

*заместитель директора ГУО «Средняя школа № 5 г. Солигорска
имени Героя Советского Союза В. И. Козлова»*

Современное общество переживает ряд системных изменений, в том числе и в сфере образования. Основопологающим становится принцип непрерывного, продолжающегося в течение всей жизни образования (Life Long Learning). Реализация этого принципа требует применения актуальных методик, соответствующих требованиям информационной эпохи. Настоятельной потребностью для каждого учреждения образования становится формирование информационно-образовательной среды, создаваемой на основе достижений информационных технологий.

Одним из ключевых понятий, актуальных в сферах и среднего, и высшего образования, а также в системе повышения квалификации педагогов, является понятие информационно-образовательной среды. Под информационно-образовательной средой (ИОС) следует понимать общее информационное пространство, в котором осуществляется образовательный процесс. В. В. Казаченок, А. А. Русаков определяют ИОС как «совокупность субъектов (преподавателей, учащихся, студентов, слушателей) и объектов (содержание и средства обучения на базе современных образовательных технологий) образовательного процесса, обеспечивающих эффективное обучение» [1, с. 153]. Именно формирование эффективной ИОС учреждения образования является важнейшим условием, способствующим развитию информационной культуры как обучающихся, так и педагогов.

В связи с формированием и развитием ИОС учреждения образования существенно изменяется роль педагога в образовательном процессе. Современный учитель должен не столько предоставлять знания, сколько создавать определенную информационную среду, снабжать обучающихся навыками работы с информацией, развивать их исследовательские, аналитические, критические способности, а также умения конструктивного взаимодействия, в том числе с помощью коммуникативных технологий. Соответственно, расширяется диапазон тех функций, которые присущи преподавателю в условиях развитой ИОС учреждения образования: *организатор* учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий (проведение занятий, участие в форумах, блогах, чатах и т. п.); *разработчик* собственных электронных (дистанционных) курсов; *консультант* в процессе обучения (участие в форумах, блогах, чатах, общение с помощью электронной почты и социальных сетей); *сотрудник* (в профессиональном общении и распространении опыта); *обучающийся* в условиях непрерывного образования (самообучение и взаимообучение).

Важнейшим ресурсом для формирования информационно-образовательной среды учреждения образования являются сервисы Web 2.0. Термин «Web 2.0» появился в 2003 году и характеризует современные аппаратно-программные средства и сетевое программное обеспечение, поддерживающее взаимодействие между участниками коммуникации. Сервисы Web 2.0 предоставляют возможность каждому участнику коммуникации (пользователю) самостоятельно добавлять статьи, фотографии, аудио- и видеозаписи, оставлять комментарии, вступать в диалог с другими участниками. Все эти особенности сетевых сервисов обладают высоким образовательным потенциалом. Охарактеризуем некоторые из них, пригодные для использования как в системе школьного образования, так и в системе образования взрослых.

Наиболее популярны и доступны **сервисы Google** [2]: диск для хранения информации, документы, презентации, карты, электронная почта, календари, опросы, блоги, видеосервисы и др. Сервисы Google – это целостная система, доступ к которой получает любой владелец аккаунта Google. Соответственно владелец может предоставить доступ к файлу любому пользователю. Таким образом, сервисы Google помогают организовать совместную работу коллектива пользователей в режиме онлайн, т. е. сформировать новую образовательную среду, способствующую активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их аналитических и творческих способностей. В основу обучения с применением сервисов Google положен деятельностный подход.

Технология работы с google-документами была апробирована в рамках проведения мастер-класса «Коммуникативные технологии в работе учителя-словесника», который был проведен для учителей русского языка и литературы Солигорского района. С помощью google-документа были проведены анализ и обсуждение обзора web-сервисов, обладающих высоким образовательным потенциалом.

Возможность создания коллективного проекта в виде оригинальной флеш-презентации предоставляет **сервис Prezi**. [3] Вместо линейной структуры слайдов Prezi предложила пользователям огромный холст с интуитивно понятной навигацией по объектам или группам объектов и масштабированием. Фактически каждая презентация – это движение по гигантскому полю, на котором расположена информация докладчика. Создание prezi-презентаций производится прямо на сайте компании prezi.com.

Достаточно востребованным в образовании web-сервисом является **блог**. У преподавателя сегодня есть возможность организовать работу по решению определенных учебных задач при помощи блога, так как блог предполагает свободное размещение не только учебной информации, но и рекомендаций по выполнению заданий, отчетов и результатов. Структура блога определяется потребностями, учебными целями и задачами.

В современной системе образования основным направлением является создание условий для самостоятельной работы обучающегося с предоставлением свободного доступа к различным информационным ресурсам, поэтому совершенно особое значение приобретают **образовательные сайты и образовательные порталы**. Сайт учреждения образования (при условии наличия в его структуре соответствующих встроенных модулей) также может выполнять не только информационную, но и образовательную функции. Так, сайт ГУО «Средняя школа № 5 г. Солигорска» [4], базирующийся на платформе «Классная оценка», имеет модули «Блог» и «Дистанционное обучение». Данные модули создают необходимые условия для организации образовательного процесса в дистанционной форме для обучающихся и педагогов.

В форме сайта может быть организовано обобщение и распространение педагогического опыта учителя [5]. В отличие от печатной формы сайт всегда открыт для коммуникации (форма обратной связи) учителя-мастера и пользователей.

Информационно-образовательная среда учреждения образования – это достаточно сложный комплекс, включающий в себя не только программные (информационные и коммуникационные) средства, но и традиционные средства образования. Однако именно сервисы Web 2.0 особенно эффективны для формирования ИОС, поскольку способствуют организации образовательного процесса как многоаспектной деятельности и коммуникации.

Список использованных источников

1. *Казаченок, В. В.* Информационно-образовательная среда на основе сетевых интерактивных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Казаченок, А. А. Русаков, Ю. Н. Сотсков, В. Б. Таранчук // Электронная библиотека БГУ. – Режим доступа : <http://www.elib.bsu.by/bitstream/pdf>. – Дата доступа : 20.08.2015.
2. Сервисы Google [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.google.by/intl/ru/about/products/>. – Дата доступа : 20.08.2015.
3. Сервис Prezi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.prezi.com/>. – Дата доступа : 20.08.2015.
4. Сайт ГУО «Средняя школа № 5 г. Солигорска имени Героя Советского Союза В. И. Козлова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sh5soligorsk.eshkola.by/>. – Дата доступа : 20.08.2015.
5. Сайт учителя русской словесности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elenavolkova.ucoz.com/>. – Дата доступа : 20.08.2015.

Использование сетевого взаимодействия в повышении квалификации педагогов

Гавриленко Л. Н.,

*старший преподаватель кафедры технологий обучения,
воспитания и дополнительного образования*

ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования»

Реформирование современного образования предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. Модель преподавателя XXI века предполагает, прежде всего, профессиональную, компетентную, творческую личность, в которой доминируют духовно-нравственные качества. Внедрение профессионального стандарта педагога подразумевает овладение им широким набором компетенций. Среди них, прежде всего, компетенции проектирования процесса реализации основных общеобразовательных программ, а также ИКТ-компетентности: общепользовательская, общепедагогическая,

предметно-педагогическая, отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности. Новые требования, предъявляемые к педагогам, вызывают определенные затруднения, снять которые может помочь система повышения квалификации педагогических работников.

В изменившихся условиях меняются требования к организации, формам и содержанию системы повышения квалификации и профессиональной подготовки учителя. В основе курсовой подготовки педагогических кадров в современных условиях должен реализовываться деятельностный подход. Учитель должен владеть теми навыками и умениями, которыми впоследствии предполагает обучать учеников. Это относится в первую очередь к освоению навыков использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Одной из эффективных форм организации курсов повышения квалификации в Рязанском институте развития образования стала курсовая подготовка с элементами дистанционного обучения и с последующим методическим сопровождением педагогов посредством сетевого взаимодействия.

Курсы с элементами дистанционного обучения состоят из трех модулей. Первый – диагностический. На этом этапе происходит диагностика знаний и уровень сформированности профессиональных компетенций, в том числе и навыков владения ИКТ. Затем слушателей обучают работе в рамках дистанционного курса: слушатели регистрируются на сайте в специальном разделе, где размещен доступ к учебному курсу зарегистрированных пользователей. Специалисты обучают слушателей работе в сети Интернет. Преподаватели проводят вводные лекционные и практические занятия, комментируют задания для самостоятельной работы из дистанционного модуля. Слушателем предлагается работа с теоретическим материалом, сопровождаемым мультимедийными презентациями, а также выполнение разноплановых заданий, связанных с составлением конспекта урока, выполнением теста, подготовкой развернутых ответов на вопросы. Второй модуль предполагает самостоятельную работу слушателей курсов с материалами, размещенными на сайте института. Третий модуль – контрольно-рефлексивный. Преподаватели проверяют и анализируют полученные результаты выполнения слушателями заданий дистанционного модуля с последующим обсуждением основных ошибок и коррекцией слушателями порядка выполнения действий.

Для организации информационно-методической поддержки курсов на сайте института создан специальный раздел «Форум». Для работы с ним необходимо пройти регистрацию на сайте. После выполнения процедуры регистрации педагог переходит в раздел «Сообщества учителей», выбирает папку с названием предмета и знакомится с размещенными материалами. Модераторами предметных сообществ выступают преподаватели института, методисты и творческие учителя.

Содержание материалов, представленных в предметных папках сообществ, очень разнообразно. Это, в первую очередь, инструктивно-методические материалы по отдельным разделам курсовой подготовки педагогов; опросы слушателей по различным темам; дополнительные или презентационные материалы по итогам семинаров, проводимых институтом.

Слушатели курсов могут получить он-лайн консультации, высказать свои пожелания об организации курсовой подготовки, разметить свои материалы.

Новый подход к образовательному процессу в условиях информатизации образовательного процесса позволяют активнее привлекать учителей к реализации информационно-коммуникационных технологий. Сетевые сообщества учителей – это новая форма организации профессиональной деятельности в сети. Выделим наиболее значимые цели организации сетевых сообществ:

- повышение профессионального уровня педагогических работников;
- распространение успешных педагогических практик;

- обмен опытом, взаимная поддержка и сотрудничество;
- организация формального и неформального общения на профессиональные темы.

Сетевые сообщества предлагают новые формы коммуникации, которые позволяют задавать вопросы, комментировать ответы на них и тем самым повышать свой профессиональный уровень и совершенствовать ИКТ – компетентность в принципиально новом информационном пространстве.

Сетевые сообщества предоставляют следующие возможности:

- размещение своих файлов;
- общение;
- дистанционное обучение;
- участие в вебинарах.

Технические возможности института позволяют учителям принимать участие в вебинарах, которые проводят ведущие издательства. Подключиться к участию в вебинаре могут не только слушатели в институте, но и учителя муниципальных образований области.

Возможности сайта института позволяют размещать материалы педагогов в разделе «Публикации». Все материалы подвергаются предварительной экспертизе.

Таким образом, организация сетевого взаимодействия позволяет создавать благоприятные условия для повышения квалификации педагогических работников, разрешать затруднения в их профессиональной деятельности.

Использование электронных учебно-методических комплексов в образовательном процессе переподготовки

Захарова Ю. В.,

*доцент кафедры дополнительного педагогического образования
ИПКиП УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Вопросы модернизации образовательных программ дополнительного образования взрослых в Институте повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета (ИПКиП БГПУ) неразрывно связаны с разработкой электронных учебно-методических комплексов учебных дисциплин в аспекте требований, предъявляемых Национальной программой ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы [2; 3].

Учебно-тематический план переподготовки в соответствии с типовым учебным планом переподготовки специальности 1-010372 «Дошкольное образование» предусматривает ознакомление слушателей с различными учебными дисциплинами, в том числе с некоторыми методиками дошкольного образования. Несмотря на то, что учебным планом переподготовки отводится достаточное количество часов на изучение данных дисциплин, актуальным является поиск эффективных средств, предоставляющих не только возможность внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную сферу, но и позволяющих организовывать образовательный процесс инвариантно к месту и времени нахождения его участников.

В настоящее время на кафедре дополнительного педагогического образования ИПКиП уже разработаны электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по некоторым учебным дисциплинам учебного плана переподготовки. К каждому

ЭУМК прилагаются пояснительная записка (введение), отражающая цели ЭУМК, особенности структурирования и подачи учебного материала, рекомендации по организации работы с ЭУМК. Данные ЭУМК размещены в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle на сайте БГПУ (<http://www.bspu.by>).

Электронное исполнение анализируемых ЭУМК нормативно предполагает структурно-содержательное разделение на разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный [1; 4]. Содержание теоретического раздела данных ЭУМК включает компоненты, обеспечивающие изучение соответствующей учебной дисциплины в объеме, установленном типовым учебным планом по заявленной специальности. Краткое изложение лекций со ссылками на литературу дает возможность слушателям изучить материал как самостоятельно, так и в процессе повторения темы, подготовки к зачету. Кроме того, раздел включает презентации по всем темам, заявленным в учебно-тематическом плане.

Практический раздел обоих ЭУМК содержит материалы проведения практических и лабораторных учебных занятий. Содержит методические материалы к лабораторным работам, методические указания по их выполнению, объясняющие основные этапы подготовки к выполнению, непосредственного практического выполнения и анализа полученных результатов. В процессе освоения материала слушатели овладеют комплексом знаний, умений и способов, позволяющих руководить различными формами организации и обучения детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования.

Раздел контроля знаний включает тесты по каждой изучаемой теме, позволяющие качественно и эффективно измерить уровень и структуру подготовленности обучающихся, систематически определять соответствие результатов учебной деятельности слушателей требованиям образовательных стандартов и учебным программам.

Вспомогательный раздел каждого ЭУМК включает в себя элементы научно-методического обеспечения дополнительного образования взрослых (учебно-программную, учебно-методическую документацию, перечень учебных изданий и информационно-аналитических материалов, рекомендуемых для изучения данных учебных дисциплин).

Очевидно, что электронные учебно-методические комплексы являются действенным средством дидактического обеспечения процесса преподавания учебных дисциплин в образовательном процессе ИПКиП. Их эффективное применение позволит достичь продуктивных уровней усвоения учебного материала и выработки соответствующих профессиональных компетенций будущих специалистов системы дошкольного образования. Разрабатываемые электронные учебно-методические комплексы по учебным дисциплинам (при соответствующей доработке) можно рассматривать как средство дистанционного обучения, обеспечивающее интерактивное взаимодействие между слушателями и преподавателем в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы и самоконтроля полученных знаний. В аспекте научно-методического обеспечения процессов компьютеризации и информатизации образовательной сферы разработка и системное применение электронных учебно-методических комплексов представляется нам чрезвычайно значимым.

Список использованных источников

1. Гуло, И. Н. Использование электронных учебно-методических комплексов в обучении / И. Н. Гуло, Э. В. Шалик. – Режим доступа : <http://elib.bspu.by>. – Дата доступа : 13.07.2015.

2. Климович, А. Ф. Институт повышения квалификации и переподготовки как экспериментальная площадка по модернизации дополнительного образования взрослых / А. Ф. Климович, И. В. Шеститко // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 66–69.

3. Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2011 г., № 384 / Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 38. – 5/33546.

4. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 26 июля 2011 г., № 167 / Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 133. – 8/24424.

Интерактивный филологический онлайн-проект в практике дополнительного образования взрослых

Камлюк-Ярошенко Л. В.,

*заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
ГУО «Минский областной институт развития образования»,
кандидат филологических наук, доцент*

Образование – одна из самых мобильных, динамичных и креативных сфер жизнедеятельности, поскольку имеет дело каждый раз с новым поколением. Каждый педагог понимает: для того, чтобы быть успешным и востребованным, надо быть актуальным – надо *работать способами, присущими эпохе*.

Семинары и тренинги, предлагаемые кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Минского областного ИРО, помогают учителям модернизировать свою педагогическую практику, использовать новые, современные, актуальные способы работы.

Одна из предлагаемых форм работы – интерактивный онлайн-проект «Чтение в Web 2.0. Роман с текстом»¹. Такая форма работы продуктивна как на тренингах, так и в дистанционном обучении и повышении квалификации.

Занятие в форме интерактивной онлайн-игры призвано создать условия для приращения навыков чтения, анализа и интерпретации художественного текста, необходимых педагогу для формирования и развития читательской культуры учащихся.

Мы предлагаем актуальные и интересные для учащихся виды деятельности, привычные для их повседневной компьютерной практики, использовать в образовательных, развивающих и воспитательных целях: облачные технологии, сервисы Google!, онлайн-общение, чат, гиперссылка, пост, постер, буктрейлер.

Алгоритм реализации проекта:

1. Подбор материала – художественного текста. В качестве материала необходим текст – «тренажер», «ребус», который отвечает следующим требованиям: озадачивает, втягивает в игру; позволяет разрушить стереотипы «взрослого», профессионального восприятия; является генератором смыслов и может продуцировать различные интерпретации. Например, удачными в подобной тренинговой практике оказались произведения «Я знаю...» Д. Хармса, «Приглашение меня подумать» А. Введенского, «Движение» Н. Заболоцкого, «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей игре...» О. Мандельштама...

¹Проект разработан и апробирован при участии Е. И. Волковой, учителя русского языка и литературы, заместителя директора ГУО «Средняя школа № 5 г. Солигорска».

2. Создание формы. В качестве формы мы используем Google-документ, который допускает одновременное редактирование текста несколькими пользователями, добавление комментариев и гиперссылок, картинок, участие в чате.

3. Создание группы. Оптимальный состав – 6–10 участников, имеющих аккаунты Google. Для координации действий используем почтовую рассылку Gmail.

4. Чтение и анализ. Интерактивное чтение и анализ произведения с использованием чата, комментариев, гиперссылок. Методика «Чтения в Web 2.0» основывается на современных положениях коммуникативной дидактики, герменевтики и рецептивной эстетики. Стратегия работы строится на технологии литературного образования С. П. Лавлинского [2], философии «диалогизма» М. М. Бахтина [1] (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Стратегия анализа художественного произведения

Этап предпонимания призван «распаковать» читателя, создать условия для «выведения на поверхность» и осмысления в ситуации «открытого» диалога (чата) собственных читательских впечатлений, определения точек понимания/непонимания. На этом этапе особенно продуктивны такие приемы, как «Гиперссылка» (часть гипертекстового документа, ссылающаяся на другой элемент в самом документе, на другой объект, расположенный на локальном диске или в компьютерной сети), «Комментарии».

На этапе анализа участники выполняют аналитические процедуры с использованием понятий-инструментов (образ, мотив, позиция автора, читателя и др.). Происходит постижение законов «внутреннего мира» произведения. На этом этапе работы с текстом читатели выходят в пространство интертекста. Переход по ссылке помогает восстановить интертекстуальные связи. Интертекстуальные элементы также запускают ассоциативный механизм, позволяют актуализировать собственный культурный опыт читателей. Анализ произведения (диалог с текстом) происходит в ситуации «открытого диалога» читателей – в форме чата, аналитической онлайн-беседы в режиме реального времени.

5. Интерпретация. Оформление собственного понимания произведения (концепции) в форме поста (статуса), подбор постера, создание творческих проектов (сценария, презентации, буктрейлера). **Пост** (отдельно взятое сообщение в форуме или блоге), **постер** (художественно оформленный плакат, визуальное выражение концепции), **буктрейлер** (небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о какой-либо книге).

На последнем этапе работы участникам предлагается отразить сам процесс чтения (размышления над тем, как мы приходим к смыслу произведения, где он (смысл) скрывается, каким должен быть «идеальный адресат» – читатель, что такое

чтение, что оно дает читателю и чего требует от читателя) и процесса работы (интерактивной, сетевой).

Главный герменевтический вывод, к которому приходят читатели: художественный текст – это динамическое поле смыслов, рождающихся на пересечении авторской концепции и читательской рецепции.

Практика использования интерактивного филолого-педагогического онлайн-проекта доказывает продуктивность и эффективность данной формы работы [3; 4].

Проект помогает решить ряд задач:

- активизирует взрослых слушателей и мотивирует на приобретение нового опыта;
- создает условия для осмысления и корректировки имеющегося опыта чтения, анализа и интерпретации лирических произведений, дает новый опыт «встречи с произведением» и «путешествия к смыслу»;
- дополняет профессиональную подготовку педагогов сведениями и проблематикой таких новых и перспективных областей литературоведения, как герменевтика и рецептивная эстетика; причем дает деятельностный опыт приобретения новых знаний;
- позволяет выработать практические навыки в решении конкретных задач работы с художественным текстом в школьной практике;
- является для учителей образцом работы по «окультуриванию» интернет-общения школьников;
- содействует раскрытию эстетического, читательского и педагогического потенциала участников.

Перспективы использования интерактивных онлайн-проектов широки: в любой области, на любом учебном предмете (вместо художественного произведения предлагаем участникам задачу, формулу, исторический источник и др., форма и средства остаются те же, стратегия и алгоритм работы корректируются и адаптируются, исходя из методики конкретного предмета).

Список использованных источников

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986.
2. *Лавлинский, С. П.* Технология литературного образования. Коммуниктивно-деятельностный подход : учеб. пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. – М. : Прогресс-традиция ; ИНФРА-М, 2003.
3. «Чтение в Web 2.0. Приглашение меня подумать» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com>. – Дата доступа : 20.08.2015.
4. «Чтение в Web 2.0. Роман с текстом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com> – Дата доступа : 20.08.2015.

Медиаресурсы в помощь учителю и ученику: адаптационный проект по русской литературе

Коновалёнок Т. А.,

учитель русского языка и литературы

ГУО «Средняя школа № 1 им. В. Н. Марцинкевича г. Крупки»

Абак, суаньпан, паскалина, компьютер, ноутбук, планшет, электронная книга, смартфон – история развития силы человеческой мысли заставляет преклоняться перед ней. Смена парадигмы образования заставляет нас, педагогов, по-новому взглянуть на процесс воспитательно-образовательной работы. В период, когда этот процесс из бытового превратился в научно-обоснованный, проверенный результатами творче-

ских и практических исследований, возникает проблема поиска новых технологий, с помощью которых можно осуществить воспитание нестандартной личности. Или хотя бы по-новому использовать то, что известно давно.

Современные технологии все глубже проникают в нашу жизнь и могут быть эффективно использованы для повышения качества обучения детей и взрослых.

Проводя обучающие семинары и мастер-классы на базе Минского областного ИРО, мне пришлось столкнуться с проблемой: учителя с осторожностью относятся к таким нововведениям на уроке, как использование специальных компьютерных программ и ресурсов Интернет в практике. Я представила им свой собственный опыт, приемы и методы которого просты и в создании, и в применении.

Так, одним из интересных способов использования ресурсов Интернета в моей практике является работа над проектом-адаптацией в 5 классе «Позовем друзей в наш класс», основанный на учебной программе для 5-х классов. Срок реализации – 1 учебный год (сентябрь–май). Центральное место занимает, во-первых, сам факт окончания младшей школы, который в той или иной степени подчеркивается учителями и родителями, и, во-вторых, предметное обучение. Проект же в период перехода из начальной школы в среднее звено позволяет благоприятно адаптироваться школьникам в новых условиях к новому учителю, и учителям беспрепятственно перейти вместе с ребятами от литературного чтения к русской литературе.

В пятый класс ребята приходят немного наивными, верящими в добро и справедливость. И именно это они хотят видеть в героях произведений, только их нужно слегка подтолкнуть и направить по правильному следу. Главная проблема у учащихся этого возраста заключается в том, что ребята не могут сразу перейти от литературного чтения к собственно литературе. Вот этот навык и нужно сформировать учителю-словеснику.

Как же привлечь внимание маленьких читателей-пятиклашек и помочь перейти от простого чтения к полноценному анализу художественного произведения?

Работая со взрослой аудиторией, я последовательно показываю все этапы работы над проектом, начиная с созданного вместе с ребятами «нового виртуального класса», в который они сами провели набор учащихся (а они почти все их ровесники) и выбрали классного руководителя. Но показываю не просто так, а погружаю участников в проектную деятельность.

На первом этапе проекта мы разрабатываем график и план реализации проекта. Затем ставим цель – создание «нового класса», куда должны попасть только самые добрые, честные, справедливые и отважные литературные герои.

Затем формируем 3–4 группы преподавателей и работа над проектом начинается. Участники получают разные задания по определенному тексту, причем не просто выполняя их, а используя Интернет, готовят все сообща, сохраняют информацию в ресурсах Goggle, а презентация материала осуществляется в конце мастер-класса.

На технических средствах концентрируется особое внимание: они действительно помогают улучшить знания учащихся, а при работе в аудитории все участники понимают, что все не так сложно. Даже вне компьютерного класса, при наличии 4 любых гаджетов (1 на группу) работа не остановится никогда. Для этого я использую социальную сеть ВКонтакте, в которой создана группа «Наш виртуальный класс», а учителя и учащиеся могут найти всю информацию по проекту. Показываю, как на своей классной онлайн-странице ребята размещают материалы, которые они готовят к уроку, делятся своими задачами со всем классом, задают вопросы, на которые затрудняются найти ответ. Пробуют то же сделать и педагоги. Знакомлю с правилами работы и использования Goggle диска, на котором собраны все материалы проекта: от обычных документов до видео- и аудиоматериалов, а выбранные герои «виртуального класса» существуют в медиaprостранстве всемирной паутины. Дух коллективного творчества,

соревнования между группами, осознание того, что в данный момент все участвующие в проекте идут в ногу со временем, что гаджеты на уроке, оказывается, вовсе не помеха, а рабочий инструмент, – все это побуждает к активной деятельности.

Мы приходим к выводу, что дети начнут читать осмысленно, читать хотя бы потому, что у них есть право на собственное мнение и его можно высказать в свободной дискуссии на уроке, поделиться впечатлениями в медийном пространстве. А через анализ поступков героев и их оценку на уроках легко реализуется основная задача литературы – воспитание нравственности.

В конце работы мы систематизируем материал, отобрав нужную информацию. Работа над созданием презентации осуществляется с помощью различных приемов. Это может быть портрет героя, цитаты из произведения, синквейны, рамка для портрета литературного героя, и т. д.). Сразу же проводится предварительная защита. Каждая группа представляет свой мини-проект аудитории, причем каждая из них старается вызвать интерес именно к своему мини-проекту, в котором собраны все аргументы в пользу того или иного героя.

На каждом из этапов, последовательно изучая материал, осмысляя, анализируя и интерпретируя его, постепенно участники мастер-класса выходят на более осознанный уровень воспроизведения материала, и как высшая точка их работы – творческий подход к выполнению различных заданий. Например, фрагмент домашнего задания по повести А. Н. Толстого «Детство Никиты» для детей.

Учитель. «Ребята! Все вы помните состояние Никиты, когда после встречи Рождества гости разъезжались по домам, а он их провожал до моста?»

Учащиеся. Да. Он был «как в зачарованном царстве».

Учитель. А ваше зачарованное царство какое?

В итоге – небольшие рассказы-открытия, синквейны, устные словесные описания, а несколько учащихся к выполнению домашнего задания подошли более творчески. Они создали целые проекты «зачарованного царства».

Участники же пробуют свои силы в формулировке домашних заданий так, чтобы те оказались и по нормам правильными, и чтобы в группах задания были разными, но творческими и заставляющими работать с текстом.

Таким образом, мы знакомимся с так называемой живой презентацией, которая представлена как интерактивный способ подачи информации. Аудитория имеет возможность задавать вопросы и постоянно взаимодействовать.

Новые электронные образовательные ресурсы стремительно вторгаются в образовательный процесс. Интернет превратился в удобную и доступную среду распространения информации. Немаловажным свойством образовательных ресурсов нового поколения является возможность их сетевого распространения, что позволяет организовать полноценное дистанционное обучение. Тем не менее, они не могут полностью заменить традиционную систему образования. В первую очередь медиаресурсы являются вспомогательным средством, инструментом для улучшения качества образования. Ведь именно от преподавателей зависит то, насколько эффективно будет использован этот инструмент.

Организация образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий

Королевич А. П.,

заместитель директора по учебной работе

ГУО «Боровлянская средняя школа» Минского района

Сегодня нет необходимости обсуждать, нужна или не нужна компьютеризация образования. Само общество ответило на этот вопрос, создав новую информационную культуру – культуру деятельности, в которой придется и уже приходится жить и работать.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе дает педагогам дополнительные дидактические возможности:

– *оперативную обратную связь* между пользователем и средствами ИКТ, что позволяет обеспечить интерактивный диалог;

– *визуализацию учебной информации*, предполагающую реализацию возможностей современных средств визуализации объектов, процессов, явлений (как реальных, так и «виртуальных»), а также их моделей, представление их в динамике развития, во временном и пространственном движении, с сохранением возможности диалогового общения с программой;

– *моделирование* изучаемых объектов, их отношений, явлений, процессов, протекающих как реально, так и «виртуально»;

– *автоматизацию процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов учебного эксперимента* как реально протекающего, так и «виртуально» представленного на экране с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента, что позволяет констатировать результаты экспериментов, варьировать значениями параметров (например, физических величин) адекватно условиям эксперимента, осуществлять постановку гипотезы эксперимента, ее проверку, модифицировать исследуемую ситуацию по результатам эксперимента, прогнозировать результаты исследования;

– *автоматизацию процессов организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения учебного материала*: генерирование и рассылка организационно-методических материалов, загрузка и передача их по сети и т. п.

– *автоматизацию процессов информационной деятельности и информационного взаимодействия* в учреждениях образования и системе образования; создание единой образовательной среды.

При условии целенаправленного и систематического использования ЭСО в образовательном процессе в сочетании с традиционными методами обучения значительно повышается эффективность обучения. Обозначим ряд ключевых аспектов использования ЭСО в образовательном процессе.

Мотивационный аспект связан с созданием условий для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и запросов учащихся, широкого выбора содержания, форм, темпа и уровня подготовки, удовлетворения образовательных потребностей, раскрытия творческого потенциала учащихся.

Содержательный аспект характеризует дополнение традиционного учебника теми элементами, которые он реализовать не может (в ЭСО можно быстрее найти нужную информацию, оперировать ею, работать с наглядными моделями труднообъяснимых процессов).

Учебно-методический аспект отражает обеспечение учебно-методического сопровождения учебного предмета. ЭСО можно применять при подготовке к уроку, непо-

средственно на уроке (при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля знаний), для организации самостоятельного изучения учащимися дополнительного материала и т. д.

Организационный аспект характеризует особенности использования ЭСО при классно-урочной, проектно-групповой, индивидуальной моделях обучения, во внеклассной работе.

Контрольно-оценочный аспект раскрывает осуществление с помощью ЭСО различных видов контроля.

Необходимо отметить, что использование ИКТ в образовательном процессе значительно влияет на формы и методы представления учебного материала, характер взаимодействия между обучаемым и педагогом и, соответственно, на методику проведения занятий в целом. Вместе с тем информационно-коммуникационные технологии не заменяют традиционные подходы к обучению, а значительно повышают их эффективность. Главное для педагога – найти соответствующее место ИКТ в образовательном процессе, т. е. идти от педагогической задачи к информационным технологиям ее решения там, где они более эффективны, чем обычные педагогические технологии.

Например, прежде чем начать составлять презентацию к уроку, учитель должен решить, действительно ли она необходима? Какое преимущество дает ее применение конкретно на данном уроке и будет ли оно методически оправдано?

Основные этапы учебного занятия с использованием ИКТ.

1. Этап подготовки к учебному занятию:

- анализ электронных информационных ресурсов,
- отбор необходимого материала по теме,
- структурирование и оформление собранного материала на электронных или бумажных носителях.

Учителю следует продумать, как организовать процесс общения учеников с компьютером, сопоставить функции компьютерных средств и действия ученика, способы подачи учебного материала, представленного в электронном издании по учебному предмету. Особое внимание на таком учебном занятии необходимо уделить формулировке вопросов и заданий, выполняя которые учащиеся будут обращаться к ЭСО.

2. Этап проведения учебного занятия:

– учитель проводит беседу, в процессе которой может вводить новые понятия, определять готовность учащихся к самостоятельной работе с ЭСО; при необходимости учитель демонстрирует специфику работы с программными продуктами. Учащимся назначаются индивидуальные задания;

– учащиеся начинают синхронное вхождение в работу с ЭСО под руководством учителя, после чего приступают к самостоятельной работе; на данном этапе учитель становится консультантом;

– учащиеся работают с различным дидактическим материалом (без компьютера); можно предложить им проблемную ситуацию или задачу, решение которых поможет достижению целей учебного занятия.

3. Этап подведения итогов учебного занятия. Эффективность применения ЭСО зависит также от этапа урока. Использование ЭСО не должно длиться подряд более 20 минут. При монотонном использовании одного средства изучения материала уже на 30-й минуте у старших школьников (у младших еще раньше) возникает запредельное торможение, почти полностью исключая восприятие информации. Правильное чередование различных средств может предотвратить это явление.

Аудиовизуальные и интерактивные средства обучения рекомендуется применять через 5–10 минут после начала урока. Это сокращает подготовительный период, а усталость и потеря внимания наступает на 5–10 минут позже обычного.

Использование ЭСО в интервалах между 15-й и 20-й минутами и между 30-й и 35-й минутами позволяет поддерживать устойчивое внимание учащихся практически в течение всего урока.

Профильное обучение информатике

Лано А. И.,

учитель информатики

ГУО «Лицей Белорусского государственного университета»

С сентября 2015 года в Республике Беларусь вводится профильное обучение на третьей ступени общего среднего образования. Для учебного предмета информатика профильное обучение организуется за счет факультативных занятий.

Для организации таких занятий была разработана программа курса «Избранные главы информатики» [2]. Календарно-тематическое планирование данного курса строится таким образом, чтобы факультативные занятия смогли обеспечить углубленное изучение следующих тем курса: «Алгоритмизация и программирование», «Логические и арифметические принципы работы компьютера», «Компьютерное моделирование».

В базовой школе при изучении курса информатики большое значение уделяется формированию умений использовать различные информационные технологии. В старшей школе упор должен быть сделан на то, как и почему работают изученные информационные технологии.

Одной из основных целей введения профильного изучения информатики является формирование профориентационной направленности к получению профессий, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Сегодня ИТ-сфера является одной самых престижных при выборе профессии, однако не все школьники представляют, чем им придется заниматься в дальнейшем. Изучение алгоритмизации и программирования, логических и арифметических принципов работы компьютера позволит школьникам принять правильное решение о возможности работы в ИТ-сфере. Основы компьютерного моделирования способствуют установлению межпредметных связей и формированию понятий о применимости компьютера для научной и практической деятельности в различных сферах науки и производства.

Программа начинается с раздела «Основы алгоритмизации и программирования», который позволит повторить материал базовой школы. В частности: ввод-вывод числовых данных, операторы присваивания, ветвления, цикла. Новым является знакомство с оператором выбора и циклом с постусловием, которые не рассматривались в базовом курсе.

В программе факультатива, как и в программе базового курса, не прописан язык программирования. Поэтому часы данного раздела можно использовать для знакомства с такими языками программирования как C/C++ или Java (при достаточной подготовке учащихся). В дальнейшем изучение всех разделов темы «Алгоритмизация и программирование» рекомендуется изучать на том языке программирования, который был выбран для изучения первой темы. Язык C/C++ предпочтительнее, поскольку может использоваться на олимпиадах по информатике.

Сегодняшний мир является миром информации. Количество информации растет очень быстро. Проблема хранения и поиска информации является одной из актуальнейших проблем, которыми занимается ИТ-сфера. Разрабатываются алгоритмы и структуры, способствующие быстро находить и компактно хранить информацию.

Раздел «Массив как структурированный тип данных» позволит учащимся познакомиться с некоторыми простыми структурами для хранения данных и алгоритмами для поиска информации.

Из базового курса информатики учащимся известен алгоритм линейного поиска в одномерном массиве. Это базовый алгоритм, на основе которого происходит знакомство с поиском информации, хранимой в других структурах данных: массивах строк, записей, двумерных и многомерных массивах.

В общем виде поиск элемента в линейном массиве можно описать следующим образом:

```
P:=0;
for i:=1 to N do
if A[i]=X then P:=i;
if P=0 then
  writeln('элемент не найден')
else
  writeln('на месте ',P,' найден элемент ',A[P]);
```

Равенство $A[i]=X$, проверяющее равен ли элемент $A[i]$ значению X можно заменить функцией проверки элемента $A[i]$. Вот почему изучение вспомогательных алгоритмов предшествует работе с массивом, как структурированным типом данных. Обращение к вспомогательным алгоритмам обеспечивает проверки более простых типов данных – чисел для линейных массивов, строк для массивов строк, линейных массивов для многомерных массивов.

Запись алгоритма изменится следующим образом:

```
function prov(q:integer): boolean;
begin
  prov:=q=X;
end;
begin
  ...
  P:=0;
  for i:=1 to N do
    if prov(A[i]) then P:=i;
    if P=0 then writeln('элемент не найден')
    else
      writeln('на месте ',P,' найден элемент ',A[P]);
    ...
  end.
```

В дальнейшем, при усложнении структур для хранения данных будет меняться только функция проверки. Так при поиске строки, содержащей подстроку X , в массиве строк функция проверки может выглядеть следующим образом:

```
function prov(q:string):boolean;
var k:integer;
begin
  k:=pos(x,q);
  writeln(k);
  if k=0 then prov:=false
  else prov:=true;
end
```

При таком подходе к изучению различных структур данных у учащихся будут формироваться общие подходы к поиску элемента в массиве. Для перехода к много-

мерным массивам удобнее формировать их как массивы массивов. Например, двумерный массив, может быть описан как линейный массив линейных массивов. Если рассматривать двумерный массив как таблицу, то тогда можно говорить, что это линейный массив, элементами которого будут строки таблицы, каждая из которых в свою очередь является линейным массивом. В этом случае для поиска элемента также достаточно поменять только функцию проверки. В качестве ответа будем получать номер строки, содержащей искомый элемент. Для поиска номера столбца можно изменить тип возвращаемого значения у функции проверки – возвращать номер элемента в строке.

Линейный поиск позволяет найти элемент в массиве или определить, что его там нет. Однако в худшем случае придется проверить все элементы массива. Бинарный поиск в отсортированном массиве показывает, как можно ускорить поиск, если использовать дополнительные сведения о хранении данных. Так, если массив отсортирован, то для поиска нужного значения нет необходимости просматривать все элементы массива.

Сравнение скорости работы алгоритмов линейного и бинарного поиска, а также различных видов сортировок позволит сформировать понятие о сложности алгоритма. Для того чтобы можно было заметить, что скорость работы разная, необходимо сортировать массивы из более чем 10 000 элементов или производить поиск порядка 1 000 000 элементов. Для организации такой работы необходимо использовать текстовые файлы для чтения и записи данных (изучение организации работы с текстовыми файлами предвещает изучение массива как структурированного типа данных).

Рассмотренное выше изучение основной темы факультативного курса «Избранные главы информатики» основано на задачном подходе [1]. Во главу изучения ставится задача, в данном случае задача поиска, а алгоритмы и структуры данных рассматриваются как необходимые средства для ее решения.

Задачный подход существенно отличается от семиотического подхода изучения языка программирования, который преобладает в данный момент времени. Основой данного подхода является выявление его знаковой природы (синтаксиса), изучение правил построения алгоритмических конструкций и их комбинаций (синтактики). И только потом устанавливается смысловое содержание (семантика) и полученные программы используются на практике. Семиотический подход хорошо зарекомендовал себя при обучении студентов, однако при обучении школьников возникает много трудностей с восприятием сложного материала из различных областей программирования.

Задачный подход позволяет школьникам самостоятельно или с помощью учителя прийти к необходимости использования сложных структур данных и эффективных алгоритмов.

Список использованных источников

1. Лано, А. И. Методика построения систем задач по программированию в школьном курсе информатики / А. И. Лано // Веснік БДПУ. Серія 3. Фізика. Математика. Інформатика. Біологія. Географія. – 2014. – № 4. – С. 50–56.
2. Избранные главы информатики : учебная программа факультативных занятий для X класса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adu.by/?p=5150>. – Дата доступа : 26.07.2015.

Сетевое взаимодействие как форма самообразования педагогов

Листратенко В. А.,

*заведующий кафедрой управления и экономики образования
ГУО «Минский городской институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент*

Казакевич М. А.,

*старший преподаватель кафедры управления и экономики образования
ГУО «Минский городской институт развития образования»,
магистр гуманитарных наук*

Успешное самоутверждение учителя в профессиональной деятельности, полноценная самореализация в ней во многом обусловлены тем, насколько педагог осознает, что рост профессионального мастерства зависит от его личностного саморазвития и самосовершенствования. Представляется важным в ходе повышения квалификации создать условия для совершенствования компетенций учителей, направленных на педагогическое самообразование как средство достижения успеха в профессиональной деятельности. Изменение парадигмы образования, важнейшей составляющей которой является идея непрерывного образования, ставит перед системой повышения квалификации задачу поиска и внедрения в практику новых технологий обучения взрослых и разнообразных форм учебных занятий, стимулирующих образовательную активность личности.

Отметим, что среди индивидуальных форм обучения педагогов на одно из первых мест следует выдвигать их самообразовательную деятельность как «форму самостоятельного планирования, организации и достижения целей, поставленных в соответствии с индивидуальными потребностями личности» [1, с. 205].

В конце XX – начале XXI вв. произошли социальные трансформации, затронувшие весь мир: получил развитие новый тип социальной структуры, именуемый «сетевое сообщество», которая основана на использовании информационно-коммуникационных технологий. Информационно-коммуникационные технологии, в свою очередь, позволили конструировать новые подходы к образованию, обеспечивая альтернативные возможности распространения знаний, не зависящие от расстояния, времени и структуры, где первостепенную важность приобретает тип человеческих отношений, который при этом поддерживается.

Система дополнительного педагогического образования в условиях информационного общества переживает существенную трансформацию, в основе которой – предоставление возможностей для педагогов устанавливать внутренние контакты и выстраивать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей профессиональной деятельности. В настоящее время сети составляют новую социальную морфологию образовательного пространства, а распространение «сетевой логики» в значительной мере сказывается на ходе и результатах образовательного процесса и росте профессиональной компетентности педагогов и в целом.

Среди сетевых подходов к самообразованию педагогов выделяются:

- сетевой подход в управлении профессиональным развитием педагогов, основанный на горизонтальных коммуникациях (сетевая организация);
- сетевой подход, основанный на использовании информационно-коммуникационных технологий в самообразовании педагогов (Таблица 1) [2, с. 23–29].

Таблица 1

Параметры	Характеристика параметров
Цель существования структуры	Создание возможностей для получения профессионального развития педагогами из разных территорий
Участие в структуре	Является добровольным. Каждый педагог предлагает получение уникальных компетенций. Основания участия в сети могут изменяться соответствии с интересами педагогов
Принцип взаимодействия	Коалиционный (связи мобильные, взаимодействие по горизонтали)
Состав организованности	Переменный
Перспективы развития	Безграничные
Расширения состава участников и числа лидеров	Постоянное
Преобладающий характер взаимодействия	Кооперация
Основные принципы	Инновационная ориентированность, сетевое взаимодействие, социальное партнерство, объединение ресурсов и потенциалов, определение общих интересов и стратегий развития
Используемые ресурсы	Неисчерпаемы, безграничны, уникальны
Затраты ресурсов участников	Дополняют друг друга
Движущая сила	Инновативность
Пространственная организация	Полицентричность
Направленность траектории развития	Разнонаправленное
Результат развития	Неравномерное, разнонаправленное развитие всех участников

– Результатом взаимодействия, совместной деятельности педагогов становится развитие компонентов метакогнитивного опыта:

- способность планировать собственную интеллектуальную деятельность;
- способность оценивать качество отдельных шагов собственной интеллектуальной деятельности;
- способность выбирать стратегию собственного обучения с учетом своих интеллектуальных возможностей;
- осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми и др. [3].

С 2013 года Минский городской институт развития образования участвует в региональном проекте «Образовательный холдинг “Столица” как система сетевого взаимодействия государственных органов управления образованием и учреждений образования в образовательном пространстве г. Минска». Сетевое методическое сообщество г. Минска объединяет свыше 100 учреждений образования. В организационном плане сетевое взаимодействие включает работу сообщества по следующим направлениям:

- 1) обобщение и распространение опыта через издательскую деятельность, методический портал (<http://mp.minsk.edu.by>);
- 2) организация дистанционных поддерживающих курсов для педагогов на базе городской системы Прометей (<http://do.minsk.edu.by>) или Moodle (<http://moodle.minsk.edu.by>);
- 3) работа ИТ-тьюторов по вопросам внедрения современных информационно-коммуникационных технологий;

4) поиск нестандартных приемов применения оборудования и обмен опытом в этой области.

В городе Минске созданы и успешно функционируют центры Минского городского института развития образования – аналитического менеджмента регионального образования, информационных ресурсов системы регионального образования, поддержки и развития инновационной образовательной практики и др.; используются возможности дистанционного образования, сетевого взаимодействия, деятельность опорных площадок и ресурсных предметных центров.

Таким образом, в институте существенно изменились подходы к формам обучения слушателей. Вместе с традиционными формами обучения, такими как лекции, практические занятия, в организации учебного процесса педагогов активно используются педагогические студии, мастер-классы, тренинги, проблемно-деловые игры, видеоконференции, лекции в режиме on-line; разработка и презентация проектов, панорама инновационного педагогического опыта, работает лаборатория инновационных дистанционных технологий «Образование без границ» и др. Это позволяет решить одну из важных задач системы повышения квалификации – обеспечить проектирование учителем собственной образовательной практики в режиме развивающего образования.

Инновационное дополнительное образование должно быть ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на помощь педагогам в овладении базовыми компетенциями, позволяющими затем, по мере необходимости, приобретать знания самостоятельно.

Список использованных источников

1. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.
2. Василевская, Е. В. Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход / Е. В. Василевская // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 23–29.
3. Виртуализация информационного образовательного пространства как основа для изменения подходов к повышению квалификации педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vio.uchim.info/Vio_123/cd_site/articles/art_1_4.htm. – Дата доступа : 19.06. 2014.

Выкарыстанне інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій у адукацыйным працэсе

Мякеля І. А.,

*старэйшы выкладчык кафедры адукацыйных тэхналогій
ДУА «Гродзенскі абласны інстытут развіцця адукацыі»*

Пішчык В. Г.,

*намеснік дырэктара па вучэбнай рабоце
ДУА «Сярэдняя школа № 12 г. Гродна»*

Адным з прыярытэтных напрамкаў працэсу інфарматызацыі сучаснага грамадства з’яўляецца інфарматызацыя адукацыі, якая прадстаўляе сабой сістэму метадаў, працэсаў і праграма-тэхнічных сродкаў, інтэграваных з мэтай збору, апрацоўкі, захоўвання, распаўсюджвання і выкарыстання інфармацыі ў інтарэсах яе спажываўцаў. Мэта інфарматызацыі складаецца ў глабальнай інтэнсіфікацыі інтэлектуальнай дзейнасці за кошт выкарыстання новых інфармацыйных тэхналогій: камп’ютарных і тэлекамунікатыўных.

Інфармацыйнае грамадства з яго плюсамі і мінусамі стала рэальнасцю. За два дзесяцігоддзі радыкальна змяніліся спосабы і сродкі камунікацыі, з'явілася і стала заняла сваё месца ў рэальным жыцці віртуальная Інтэрнэт-прастора, імкліва павялічваецца аб'ём інфармацыі, узнікаюць новыя тэхналогіі. Дынамічна трансфармуецца лад жыцця людзей, нормы і каштоўнасці, змяняецца характар вытворчых стасункаў і дзейнасці, прафесійна-кваліфікацыйная структура грамадства. У сувязі з інфармацыйным выбухам і актуалізацыяй вышэйшага ўзроўню інфармацыі – ведаў, зменаў канцэпцыі «адукацыя на ўсе жыццё» на канцэпцыю «адукацыя праз усё жыццё» сучаснае грамадства акрэслена тэрмінамі «сеткавае», «інфармацыйнае», «камунікатыўнае», «грамадства ведаў». Развіццё тэхналогій і тэхналагізацыя розных грамадскіх працэсаў абумовілі тое, што сучасная эпоха стала называцца «тэхналагічнай».

Прайшоў той час, калі крэйда і школьная дошка былі галоўнымі «інструментамі» настаўніка на ўроку. Час дыктуе новыя падыходы да навучання. Кіраўнікі ўстаноў адукацыі, настаўнікі, якія імкнуцца быць эфектыўнымі і паспяховымі ў сваёй дзейнасці, выдатна разумеюць, што з новымі рэаліямі неабходна не проста лічыцца, «быць у тэме», але і актыўна іх выкарыстоўваць.

Сёння для таго, каб быць паспяховым у рэальным жыцці, трэба быць актыўным у віртуальнай прасторы: яна забяспечвае шырокае і сучаснае поле камунікацыі, аперацыйны абмен і апрацоўку рознай інфармацыі, дае шырокія магчымасці для прафесійнай дзейнасці і кіраўніцкага ўплыву.

Адна з умоў эфектыўнай работы сёння ва ўстанове адукацыі – валоданне інфармацыйнай кампетэнтнасцю, што ў шырокім сэнсе падразумявае адпаведнасць настаўніка высокатэхналагічнай інфармацыйнай культуры XXI стагоддзя і адпавядае такім пазіцыям, як інтэрактыўны карыстальнік і праграміст, эпістэмолаг (арыентацыя ў свеце ведаў), арганізатар працэсу назапашвання ведаў ва ўстанове, калектыве, інтэлігент, інтэлектуал, крыніца інфармацыі.

На наш погляд, авалоданне інфармацыйнай кампетэнтнасцю асабліва ў частцы актыўнага заваявання Інтэрнэт-прасторы вельмі важна для работнікаў адукацыі. Перш за ўсё гэта абумоўлена неабходнасцю стварэння выхаваўчай прасторы ў тым асяроддзі, якое з'яўляецца «родным» для іх выхаванцаў. Найчасцей падрыхтоўка настаўніка ў галіне камп'ютарных тэхналогій складаецца з некалькіх этапаў:

- самаадукацыя – авалоданне камп'ютарам на ўзроўні карыстальніка;
- праходжанне кароткатэрміновай падрыхтоўкі пад кіраўніцтвам настаўніка інфарматыкі;
- навучанне выкарыстанню Інтэрнэт на павышэнні кваліфікацыі;
- навучанне выкарыстанню Інтэрнэт у адукацыйным працэсе, пры падрыхтоўцы да ўрокаў, пры сумеснай рабоце з вучнямі.

Не сакрэт, што ў сучаснай школе існуе даволі многа сур'ёзных праблем. Гэта і нежаданне вучняў атрымліваць веды, і складаныя праграмы, і недастатковая матэрыяльная база многіх навучальных устаноў. Для падтрымкі і развіцця цікавасці да прадмета неабходна пастаянна ствараць атмасферу навізны на ўроку, прычым не толькі ў змесце матэрыялу, але і ў выкарыстанні разнастайных метадаў, прыёмаў, формаў і тэхналогій навучання на ўроку.

На сённяшні дзень існуе вялікая колькасць публікацый настаўнікаў, метадыстаў па ўкараненні інфармацыйных тэхналогій на ўроках. Усё часцей сустракаюцца публікацыі пра магчымасці дыстанцыйнага навучання, Інтэрнэт-урок. Інтэрнэт раскрывае шырокія магчымасці ў якасным удасканаленні адукацыйнага працэсу. Адбываецца актыўнае ўкараненне менавіта дыстанцыйнай формы навучання і падрыхтоўкі спецыялістаў. Заняткі аб'ядноўвае тое, што арганізуюцца яны на базе камп'ютарных тэхналогій, выкарыстоўваецца Інтэрнэт, электронная пошта, тэлебачанне і інш.

Асаблівасць дыстанцыйнага навучання заключаецца ў тым, што вучні выбіраюць для працы зручныя для сябе час, месца і тэмп. Пры гэтым яны могуць не наведваць заняткі ў навучальнай установе. У аснову такога навучання пакладзены модульны прынцып: прымяненне інструкцый для самастойнай ці групавой працы з інфармацыйнымі крыніцамі сеткі. Такая арганізацыя работы падыходзіць для дадатковых заняткаў пры падрыхтоўцы вучняў, напрыклад, да алімпіяд па вучэбных прадметах. Такі ўрок можна праводзіць з захварэлымі вучнямі, якія маюць дома доступ да Інтэрнэту і канспект-модуль. Вельмі зручна выкарыстоўваць дыстанцыйнае навучанне падчас падрыхтоўкі да цэнтралізаванага тэсціравання, пры падрыхтоўцы конкурсных і навукова-даследчых прац. Магчымасці Інтэрнэту дазваляюць калектыўна адначасова працаваць над стварэннем канкрэтнага дакумента ў рэжыме онлайн. Вядома, што «дырыжорам» гэтай працы павінен быць настаўнік.

Дыстанцыйнае навучанне развівае ў вучня ўменне працаваць самастойна з навучальным матэрыялам, выпрацоўвае крытычнае мысленне ва ўмовах карыстання вялікім аб'ёмам інфармацыі, удасканальвае навыкі самаадукацыі і самакантролю. Акрамя таго дыстанцыйнае навучанне патрабуе высокай самаарганізацыі вучня, матывацыі да вывучэння прадмета.

У звычайным навучальна-выхаваўчым працэсе выкарыстанне дыстанцыйнага навучання дазваляе зрабіць набыццё ведаў жывым, творчым, цікавым. Школьны ўрок перастае ўспрымацца як адзіны шлях атрымання ведаў, выпрацоўкі ўменняў. Безумоўна, камп'ютарная падтрымка ўрокаў дазваляе зрабіць максімальна эфектыўным і напоўненым 45-хвілінны ўрок, індывідуалізаваць работу вучняў, эканоміць час і паперу.

Дзякуючы доступу да Інтэрнэту школьнікі могуць засвоіць праграму, атрымаць неабходны навучальны матэрыял па любой дысцыпліне ў электронным ці друкаваным выглядзе, авалодаць ім самастойна, без выкладчыка. Роля настаўніка мяняецца на ролю кансультанта і партнера па творчым пошуку. На яго ўскладаюцца функцыі каардынацыі працэсу і карэкцыі выкладанага курса. Для Інтэрнэту можа быць характэрны дыялогавы працэс навучання, які патрабуе зваротнай сувязі, узаемін «настаўнік – вучань». Пры арганізацыі дзейнасці такім чынам працэс навучання ідзе больш актыўна і свабодна, павышаецца эфектыўнасць адукацыйнага працэсу, існуе магчымасць карэкціроўкі падачы навучальнага матэрыялу, кантролю і самакантролю ведаў навучэнцаў.

Настаўнік атрымлівае пэўныя перавагі, карыстаючыся рэсурсамі Інтэрнэт. Гэта і пашырэнне ведаў вучэбнай дзейнасці вучняў, і дадатковая магчымасць для прафесійных зносін настаўнікаў, і апэратыўнасць абмену інфармацыяй, новыя магчымасці па падборы дыдактычнага матэрыялу, магчымасць для прафесійнага росту і прырашчэння ведаў, шанс зрабіць урок непаўторным, эфектыўным і цікавым.

Акрэслім праблемы, якія могуць узнікнуць як пры падрыхтоўцы ўрокаў з выкарыстаннем Інтэрнэту, так і пры яго правядзенні:

- складана інтэграваць камп'ютар у паўрочную структуру заняткаў;
- не прадугледжана дзяленне класа на групы пры правядзенні заняткаў у камп'ютарным класе;
- увага навучэнцаў можа адцягвацца на гульні, музыку, праверку характарыстык камп'ютара і т. п.;
- пры недастатковай матывацыі вучняў да працы працэс набыцця і засваення ведаў не будзе эфектыўным;
- існуе верагоднасць, што захапіўшыся прымяненнем камп'ютарных тэхналогій на ўроку і блуканнем у віртуальнай прасторы, настаўнік прыйдзе ад развіваючага навучання да выкарыстання толькі наглядна-ілюстрацыйных метадаў.

Неабходнасць выкарыстання камп'ютарных тэхналогій на ўроках бяспрэчная, бо ўрок становіцца сучасным, эфектыўным, павышаецца цікавасць вучняў да вывучэння прадмета, дае магчымаць настаўніку самаўдасканалення. Зразумела, што інфармацыйныя тэхналогіі не могуць цалкам замяніць жывога слова настаўніка, чытанне твораў, вывучэнне правіл, напісанне творчых работ і г. д. Тым не менш выкарыстанне новых інфармацыйных тэхналогій у разумных межах павышае ступень засваення вучэбнага матэрыялу навучэнцамі. Таму камп'ютарную падтрымку неабходна выкарыстоўваць у комплексе з іншымі метадычнымі сродкамі, прадуктыўна, свядома, дарэчы.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Казлова, А. У. Камп'ютарная падтрымка ўрокаў беларускай мовы і літаратуры / А. У. Казлова // Беларуская мова і літаратура. – 2008. – № 12. – С. 19–21.
2. Ляшук, В. Я. Да пытання аб перспектывных прыёмах, метадах, тэхналогіях выкладання літаратуры / В. Я. Ляшук // Беларуская мова і літаратура. – 2008. – № 12. – С. 3–5.

Компетентностная модель дистанционного обучения специалистов

Мошнина Р. Ш.,

*заведующий кафедрой начального общего образования
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»,
кандидат педагогических наук, профессор*

Батырева С. Г.,

*старший преподаватель кафедры начального общего образования
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»*

Краснощёрова В. Ф.,

*старший преподаватель кафедры начального общего образования
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»*

Хиленко Т. П.,

*старший преподаватель кафедры начального общего образования
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»*

Серьезными препятствиями для организации образования в привычной для педагогов традиционной очно-заочной форме выступают дефицит времени, профессиональная занятость педагогов, иногда – удаленность доступа к образовательным учреждениям дополнительного профессионального образования. Альтернативной формой повышения квалификации в настоящее время все чаще становится дистанционное обучение.

Основным средством организации и проведения дистанционного обучения, как правило, является курс с использованием Интернет-ресурсов. Между участниками образовательного процесса выстраивается интерактивно-коммуникационное взаимодействие с использованием таких форм общения, как электронная почта, форум, блог, веб-конференция, онлайн-семинар, различные консультации, электронные библиотеки и другие, которые позволяют обеспечить устойчивую связь обучающихся (слушателей) и преподавателя, находящихся друг от друга на большом расстоянии.

Участники дистанционного обучения вправе самостоятельно определять последовательность и скорость изучения материала, представленного в учебном контенте, время

и место обучения. Определенную часть времени обучающиеся самостоятельно в интерактивном режиме осваивают учебно-методические материалы, проходят тестирование или выполняют контрольные работы.

Для эффективного построения дистанционного обучения на основе интернет-технологий образовательной организацией создается единая информационная система, обеспечивающая процедуру планирования, проведения и управления учебным процессом, предполагающая:

- своевременное оперативное размещение и предоставление учебного контента обучаемым;
- персонализацию учебного контента;
- возможность неоднократного использования учебного контента;
- средства организации интерактивного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса [2].

Существуют различные программы дистанционного обучения, которые широко применяются учреждениями дополнительного профессионального образования в рамках повышения квалификации педагогических работников.

Наиболее актуальной и интересной моделью является модель дистанционного обучения, разработанная на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов, обеспечивающих субъектную позицию обучающегося [1, с. 10–14], что выгодно отличает ее от аналогичных моделей, реализуемых в педагогической практике.

Предлагаемая модель может быть использована в ходе реализации дистанционного курса по различной тематике для различных категорий педагогических работников. Представленные в модели модули обучения (*ориентировочный, стимулирующий, проектировочный, процессуальный, коррекционный, оценочный*) отражают структурные компоненты учебной деятельности, что становится особенно актуально при реализации Федерального государственного образовательного стандарта различных ступеней образования. Это позволяет рассчитывать на то, что у слушателей будут формироваться соответствующие учебной деятельности новообразования (целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценка и др.) как с позиций субъектов ее реализующих, так и с позиций профессиональной компетенции по ее организации.

Каждый модуль может содержать три раздела: коммуникативный, информационный, интерактивный.

Ориентировочный модуль можно назвать стратегическим. Деятельностная составляющая ориентировочного модуля предполагает синхронное интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса (обучаемых друг с другом и с преподавателем) на основе профессионального коучинга.

Стимулирующий модуль направлен на решение задачи обеспечения субъектной позиции слушателя в освоении программы на основе учета индивидуальных особенностей, личного и профессионального опыта.

Задача *проектировочного* модуля заключается в разработке каждым слушателем индивидуального образовательного маршрута или дорожной карты освоения программы.

Процессуальный модуль – самый большой по объему. Основная задача модуля заключается в сообщении и передаче основного теоретического блока дистанционного курса слушателям и в формировании у слушателей профессионально-значимых умений, аналогичных планируемым результатам освоения программы.

Предпоследний модуль – *коррекционный или редакционный модуль*. Задачи модуля: систематизация и обобщение полученной слушателями информации; апробация и применение профессионально-значимых умений в профессиональной деятельности, их коррекция.

Заключительный – *оценочный модуль*, направлен на решение следующих задач:

- 1) презентация достигнутых результатов (конечного продукта) деятельности слушателей;
- 2) анализ слушателями собственной деятельности по получению запланированных результатов освоения дистанционного курса;
- 3) самооценка собственной деятельности и ее результатов с позиций его соответствия требованиям программы курса.

Важно отметить, что существенным достоинством предложенной модели является ее универсальность. Содержательное наполнение данной модели является вторичным, первостепенным в ней является технолого-организационный аспект. Такая модель может быть использована при разработке любой дистанционной программы, независимо от ее темы.

Список использованных источников

1. Батырева, С. Г. Модель организации дистанционного обучения специалистов на основе компетентного подхода / С. Г. Батырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – М. : ИНФРА-М. V. 2. I. 2. С. 10–14.
2. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М. В. Моисеевой. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.

Проблема использования информационно-коммуникационных технологий на уроках биологии

Пашаева М. Н.,

*старший преподаватель кафедры естественных наук
Бакинского института повышения квалификации
и переподготовки педагогических кадров,
доктор философии по педагогике*

Каждый этап развития системы образования требует принципиально новых подходов в области образования педагогических кадров. Сегодня на первый план выходит освоение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и правильное внедрение их в учебный процесс.

ИКТ позволяют сделать учебный процесс более интенсивным, обеспечивая многоканальность подачи информации, усиливая обратную связь, а, с другой стороны, усложняет управление учебным процессом, так как требует от преподавателя овладения наиболее эффективными методами и приемами обучения.

В связи с этим соответствующее образование учителей-предметников играет немаловажное значение в системе повышения квалификации. На первый план выходит знание учителями компьютера в совершенстве. Следующей ступенью является изучение учителем электронных досок (смарт-досок, прометановых досок) и программ для работы с ними. Большое значение имеет активность преподавателей в овладении техническими средствами обучения.

Очень важным является уместное, целесообразное, рациональное использование ИКТ на уроке. Работа с электронными досками обеспечивает наглядность обучения, но постоянная включенность аппаратуры создает другую немаловажную проблему, связанную с сохранением здоровья учителя и учащихся. Постоянная направленность внимания учащихся на экран утомляет зрение, что снижает интерес к изучаемой теме и делает использование ИКТ нерациональным, неэффективным. Для эффективного

обучения учащихся на уроке следует задействовать не только зрительные анализаторы, но и другие органы восприятия информации.

Поэтому важно заранее продумать все этапы использования ИКТ на уроке. Используемые технологии должны соответствовать своему предназначению, учитывать гармоничное единство особенностей психики, возрастные возможности ребенка и целевую направленность учебного процесса.

Учебная информация на уроке может быть доведена до учащихся различными методами. На электронных досках можно демонстрировать наглядный материал по теме и при надобности пользоваться им во время опроса, изучения новой темы, организации самостоятельной работы учащихся.

ИКТ могут применяться с различными целями: для введения в тему, показа практической значимости изучаемой проблемы, повышения наглядности и облегчения восприятия изучаемого, для создания стимулов к развитию интереса к изучаемой проблеме, для самостоятельной отработки навыков и умений, для обобщения и контроля знаний учащихся, развития способности критического и целенаправленного самостоятельного получения информации.

Таким образом, ИКТ как средство управления процессом обучения могут быть применены на всех его этапах, в этом их универсальность. Для реализации этой возможности учитель должен четко определять цели и условия эффективности их использования. Учитель должен определить тип наглядности, тип программы в зависимости от содержания изучаемого материала и задач каждого этапа, произвести сравнительный анализ всех ИКТ – определить, насколько выбранное средство отвечает задачам урока, методу обучения, а также учебно-материальным ресурсам. Необходимо четко выделить характерные особенности планируемой наглядной информации в зависимости от этапа действия.

Следует отметить, что полный отказ от разнообразных типов уроков и полное переключение на урок–электронная доска, урок–компьютер–проектор–экран – это не решение проблемы.

Создание эффективной, благоприятной обучающей среды имеет немаловажное значение в системе обучения. Построение обучения по принципу сотрудничества «ученик–педагог» должно лежать в основе методики преподавания биологии.

Интерактивное обучение предполагает использование различных интерактивных методов, способствующих повышению интереса учащихся к изучаемому предмету, организации самостоятельной работы учащихся на уроках. Это можно где-то сравнить с используемыми ранее киноуроками как одним из видов урока. Все огромное разнообразие новых методов и приемов интерактивного обучения должно находить отражение в процессе построения уроков.

Переход в Азербайджане на систему обучения «Курикулум» предъявляет к учителю, его подготовке, к самому уроку немаловажные требования. Это и освоение новых интерактивных методик обучения, осуществление развивающего обучения, построение новых типов уроков, организация самостоятельной работы учащихся на уроках, раскрытие и развитие творческих способностей, внедрение новых видов оценивания достижений учащихся, освоение основ современной педагогики, современной дидактики. Использование ИКТ является одним из средств для успешного осуществления указанных целей.

Указанные проблемы требуют дальнейшего изучения, изменения методических направлений и нахождения эффективных путей их реализации.

Массовые открытые онлайн курсы (МООК): опыт участия

Рощина И. В.,

*старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГУО «Минский областной институт развития образования»*

Массовые открытые онлайн-курсы – явление сравнительно новое в мире образования. Популярность они начали набирать в 2008 году, когда были организованы и проведены первые подобные курсы (МООК – в российской транскрипции, МООС – Massive Open Online Course – в англоязычной).

Массовый открытый онлайн-курс (МООК) является формой дистанционного обучения посредством использования сети интернет со следующими характеристиками:

– массовые: большое по сравнению с обычными очными курсами количество участников курса;

– открытые: курс в базовых элементах имеет открытый (доступный без оплаты) характер по структуре, контенту и задачам обучения. Однако может иметь дополнительную коммерческую составляющую, например, платные сертификаты;

– онлайн: курс полностью проводится он-лайн способом;

– курсы: это организованные курсы – с продуманной программой, промежуточными заданиями, тестами и итоговой аттестацией. Спецификой МООК является ограничение времени для изучения курса.

Таким образом, МООК следует отличать от платных форм обучения, а также от бесплатных и дистанционных, которые не ограничены по времени.

К сожалению, в Республике Беларусь отсутствует опыт создания подобных курсов. Тем не менее, педагогам доступны МООК, созданные как в России, так и за рубежом.

Одним из первых МООК, предназначенных для педагогов, стал курс «Базовые сервисы Google для образования» (<https://basicsforteaching.withgoogle.com/course>), организованный всемирно известной корпорацией для педагогов России, Беларуси и других стран СНГ. Партнером в Республике Беларусь по продвижению данного курса среди педагогов стал Парк высоких технологий. Курс был открыт с 18 ноября до 19 декабря 2014 года. Поддержку курса осуществляли квалифицированные специалисты Google. В качестве фалиситаторов (консультантов) курса выступили педагоги, на высоком уровне освоившие работу с сервисами Google ранее. Кроме того, в социальной сети Google+ было создано несколько сообществ, направленных на поддержку участников МООК «Базовые сервисы Google для образования». Среди них была и группа «Google Беларусь», целью которой являлось профессиональное общение белорусских педагогов на темы, связанные с использованием продуктов Google в образовании.

Курс был построен в оболочке дистанционного обучения Course Builder, которая является оригинальной разработкой компании Google.

Целью данного пилотного курса являлась помощь учителям и преподавателям в использовании ИКТ и повышении эффективности учебного процесса. Курс состоял из трех модулей, в каждом из которых рассматривался отдельный набор сервисов:

– Совместная поисково-исследовательская деятельность: поиск онлайн-ресурсов и использование их в учебном процессе (поиск текстовых и видеодокументов (поиск Google). Мотивация учащихся (YouTube). Поиск и создание учебных материалов (Google Chrome). Размещение информации и демонстрация достижений учеников (Сайты Google). Взаимодействие с родителями, учителями и учащимися (Gmail). Планирование и организация времени в школе (Google Календарь). Общение внутри школы и за ее пределами (Группы Google)).

– Совместное редактирование документов: создание онлайн-документов и сотрудничество между учителями с помощью текстовых документов, электронных таблиц и форм (хранение файлов и документации (Диск Google). Совместная работа с общими документами (Документы Google). Создание и публикация презентаций к урокам (Презентации Google). Сбор и обработка информации (Таблицы Google). Сбор данных (Формы Google)).

– Повышение эффективности учебного процесса с помощью специальных ресурсов Google. (Взаимодействие с родителями, учителями и учащимися (Google+, Hangout). Организация школьных онлайн-сообществ (Сообщества Google+). Виртуальные путешествия (Карты Google). Виртуальная экскурсия в музей (Академия культуры Google). Управление Google Классом (Google Класс)) [1].

Чтобы пройти данный курс, необходимо было зарегистрироваться на сайте курса. После того как курс завершен, он остается на сайте в виде архива, т. е. все материалы курса доступны и в настоящий момент, ими можно пользоваться, но задания больше не оцениваются и сертификация недоступна.

Данный курс строился по свободному графику. Все материалы курса – мотивирующие видео, аннотации, примеры использования, инструкции и задания – были доступны с момента регистрации и по сегодняшний день. Задания можно было выполнять в свободном темпе, однако для получения сертификата участника курса необходимо было уложиться в сроки, заявленные организаторами – до 19 декабря 2014 года.

Структура курса предполагала знакомство со всеми значимыми сервисами Google. Разработчики курса предложили слушателям варианты использования каждого из сервисов в учебной и во внеучебной деятельности, для взаимодействия с учащимися, коллегами и родителями. Таким образом, педагоги, осваивая навыки работы с тем или иным сервисом Google, сразу ориентировались на собственную педагогическую практику и возможности применения того или иного сервиса в образовательном процессе своего учебного заведения.

Все задания носили практико-ориентированный характер: после краткой пошаговой инструкции предлагалось выполнить те или иные действия с изучаемым сервисом. Что немаловажно, обязательно предусматривалась совместная деятельность (поделиться документом, таблицей, презентацией, формой; предоставить документ в общий доступ; пригласить к совместному редактированию; пригласить в группу и т. п.).

Также в каждом модуле курса работал форум, на котором участники могли задавать вопросы по курсу и получать ответы как от других студентов, так и от преподавателей. Таким образом, создавалось некое подобие учебной группы.

Проверка результатов текущих заданий осуществлялась автоматически. Формой итоговой аттестации было выполнение мини-проекта с использованием нескольких из изученных сервисов Google. Оценивание проекта не было обязательным, однако большинство участников курса выносили свои проекты на обсуждение в сообществе: общение в группе позволяло получить независимую оценку проекта, замечания от коллег, предложения по улучшению проекта и, что еще более важно, по его практической реализации.

Одним из показателей успешности MOOK является количество обучающихся, которые полностью проходят курс. Статистика по англоязычным MOOK известных университетов показывает, что в среднем на MOOK записывается порядка 50 000 чел. Из них доходят до конца в лучшем случае 20 % участников, хотя чаще их число не превышает 10 %. Дополнительной мотивацией к тому, чтобы пройти курс до конца, служит перспектива получить какое-либо свидетельство об окончании [2].

Курс «Базовые сервисы Google для образования» не стал исключением из общей тенденции. Согласно статистике, на курс было зарегистрировано 789 педагогов из Бе-

ларуси. Успешно прошли весь курс и получили сертификат только 140 человек (около 18 % от зарегистрировавшихся).

МООК – новое явление в системе образования. Как всякое новое, оно имеет свои плюсы и минусы.

Несомненными плюсами МООК являются гибкость во времени выполнения заданий, с соблюдением определенных временных рамок; использование при этом современных образовательных и информационных технологий; обучение в более неофициальной обстановке; возможность общения, консультирования и поддержки каждого обучаемого посредством сетевых сообществ; развитие навыков самообучения и самообразования.

В то же время к минусам МООК можно отнести большой процент незавершенности курсов, проблемы мошенничества при выполнении заданий, дополнительный характер полученных таким образом знаний (например, сертификат, полученный при прохождении курса «Базовые сервисы Google для образования», не является официальным документом о повышении квалификации).

Кроме того, участие в подобных курсах предполагает наличие компьютера, доступа в интернет и базовой интернет-грамотности, а также требует достаточно много личного времени и усилий от каждого из участников. Всегда остается проблема обучения немотивированных обучающихся.

Таким образом, участие в МООК мотивирует педагогов на саморазвитие, формирует навыки сетевого взаимодействия, расширяет личное информационное пространство.

Список использованных источников

1. Базовые сервисы Google для образования» [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://basicsforteaching.withgoogle.com/course>. – Дата доступа : 21.07.2015.
2. Сакоян, А. МООК: революция в мире образования [Электронный ресурс] / А. Сакоян. – Режим доступа : <http://polit.ru/article/2013/05/30/mooc>. – Дата доступа : 27.07.2015.

Формирование информационной компетентности учителей начальных классов

Хиленко Т. П.,

*старший преподаватель кафедры начального образования
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»*

Новые стратегические ориентиры в системе развития начального образования – введение Федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), потребовали модернизации не только содержания образования, но и кадрового потенциала. На сегодняшний день к учителям начальных классов предъявляются особенно высокие требования. В Приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 593 от 14.08.2009 г. в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» одной из ключевых профессиональных характеристик учителя названа информационная компетентность. Это обусловлено спецификой профессиональной деятельности учителя начальных классов, качество которой напрямую зависит от информированности и умения эффективно работать с большим массивом разнородной информации, способности отбирать достоверные и качественные, с точки зрения представленной на них информации, информационные ресурсы и т. д. Однако, как показали результаты исследования, проведенного в Подмоскowie, большинство учителей начальных классов имеют недостаточный для эффективной реа-

лизации профессиональной деятельности уровень сформированности информационной компетентности. Это послужило основанием для разработки и внедрения специально организованных мероприятий по формированию информационной компетентности учителя начальных классов. Цель статьи состоит в представлении модели формирования информационной компетентности учителя начальных классов.

Первым шагом при разработке модели будет определение ключевых понятий.

Под информационной компетентностью учителя начальных классов мы понимаем интегративное качество личности, включающее в себя владение компетенциями, обеспечивающими квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, позволяющую успешно решать профессиональные задачи, опыт проявления информационных компетенций, осознание необходимости их владением на достаточно высоком уровне, а также стремление и готовность к постоянному самосовершенствованию в овладении информационными компетенциями.

Информационные компетенции рассматриваются нами как совокупность знаний, умений и навыков поиска, преобразования, адаптации информации к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, работа с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, использование компьютерных и мультимедийных технологий в образовательном процессе и для решения профессиональных задач.

На кафедре начального образования Академии социального управления разработана структура компетентности. Применительно к информационной компетентности она выглядит следующим образом:

- знания об информации, свойствах информации, источниках информации, способах работы с информацией;
- ценностные отношения к информации, источникам информации, информационной деятельности;
- готовность применять знания об информации, свойствах информации, источниках информации в информационной деятельности;
- позитивный опыт применения знаний об информации, свойствах информации, способах работы с информацией в профессиональной деятельности.

Анализ образовательной практики показал, что для формирования информационной компетентности специалистов в области образования потенциальными возможностями обладает система повышения квалификации. В связи с этим важно определить основные принципы, которым необходимо следовать при организации процесса формирования информационной компетентности учителя начальных классов в условиях системы повышения квалификации:

- учет имеющегося позитивного или негативного опыта работы учителя с информацией и использование его в качестве базы обучения;
- принцип непреложной востребованности основных компонентов информационной компетентности в профессиональной деятельности;
- принцип учета индивидуального стиля учебной деятельности учителя начальных классов;
- принцип обеспечения субъектной позиции обучающегося учителя в процессе формирования его информационной компетентности;
- принцип рефлексивности.

Успешная реализация этих принципов возможна при создании следующих условий формирования информационной компетентности при организации повышения квалификации учителей начальных классов:

1) стимулирование самостоятельности в стремлении к пополнению и обновлению знания, что является актуальным требованием к личным и профессиональным качествам учителя;

2) правильная организация информационно-образовательного пространства, обеспечение своевременной консультативной помощи в процессе практических и самостоятельных работ, использование различных программно-технических средств для решения учебных и профессиональных задач;

3) построение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся учителей начальных классов в процессе повышения квалификации по овладению основными компонентами информационной компетентности с учетом их профессиональных интересов и проблем, возникающих при работе с информацией и информационными технологиями;

4) использование разных форм обучения: лекций, семинаров, стажировочных площадок, практических и самостоятельных занятий, круглых столов, мастер-классов и т. д.;

5) создание итоговых практико-ориентированных проектов как результатов обучения, их правильное оформление и презентация перед коллегами во время зачета и возможность дальнейшего использования в своей профессиональной деятельности.

Процесс формирования информационной компетентности учителя начальных классов может быть представлен следующими информационными доменами:

– ценностно-мотивационным, включающим совокупность мотивов, отношений и ценностей, определяющих направленность информационной деятельности учителей начальных классов;

– содержательным, характеризующимся совокупностью знаний о многообразии и специфике информационных источников и способов действий с информацией;

– деятельностным, представленным совокупностью универсальных действий по поиску, преобразованию и оценке информации;

– творческим, как позитивным опытом информационной деятельности, включающей контроль, коррекцию, оценку информации и способов работы с ней по определенным критериям.

Результат будет достижим при создании описанных выше условий в процессе реализации всех информационных доменов и выявлен при проведении мониторинга, предметом которого выступает уровень сформированности информационной компетентности учителя начальных классов.

Для определения уровня выделены следующие критерии:

– адаптационный (осознание ценности работы с информацией, осознание важности применения компьютерных и мультимедийных технологий в профессиональной деятельности и т. д.);

– перцептивный (знание различных видов и источников информации, способов работы с информацией, форм и методов работы с информацией);

– имплементарный (умение организовывать информационное пространство, выбирать различные виды и источники информации; использовать формы и методы работы с информацией и т. д.);

– рефлексивный (позитивный опыт контроля, коррекции и оценки информации и способов работы с ней по определенным критериям).

Выделенные критерии позволили описать три уровня сформированности информационной компетентности учителя начальных классов: низкий, высокий и опережающий (Таблица 1).

Уровни сформированности информационной компетентности учителя

Уровни	Низкий	Высокий	Опережающий
адап- ционный	эгоистическое отношение к информации, отсутствие стремления к самообразованию	прагматичное отношение к информации - для самоутверждения, личного роста	характер непрагматичного альтруистического отношения к информации
перцеп- тивный	на уровне запоминания	на описательном уровне	на уровне убеждений
импле- ментар- ный	знания не переносятся на решение практических задач	знания переносятся на решение практических задач ситуативно	знания переносятся на решение профессиональных задач регулярно
рефлексив- ный	отсутствует	есть потребность в работе с информацией с помощью имеющегося алгоритма	высокая степень ориентации в информационном пространстве, осознание в качестве источника самообразования

Только обладание характеристиками опережающего уровня отражают информационную компетентность учителя.

Сетевой проект управления развитием инновационного образования (из опыта работы Федеральной инновационной площадки на базе Коми республиканского института развития образования)

Шеболкина Е. П.,

*ректор ГОУ ДПО «Коми республиканского института развития образования»,
кандидат филологических наук, доцент*

Гудырева Л. Н.,

*проректор по инновационной деятельности в образовании
ГОУ ДПО «Коми республиканского института развития образования»,
кандидат педагогических наук*

ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования» («КРИРО») с 2015 года является Федеральной инновационной площадкой по созданию сети образовательных организаций, реализующих инновационные проекты и программы. С этой целью разработан сетевой проект управления инновационным образованием, который выступает своеобразным механизмом социокультурного развития образовательного пространства Республики Коми и предполагает три уровня управления:

–уровень образовательной организации как единицы сетевой образовательной инфраструктуры, имеющей собственную программу инновационного развития;

–уровень локальной образовательной сети, создаваемой по принципу общности предмета управления в рамках инновационных проектов образовательных организаций;

–уровень республиканского сетевого комплекса, включающего лаборатории, центры, кафедры ГОУДПО «КРИРО» и сформированную сеть инновационных площадок.

В складывающемся республиканском сетевом комплексе задействованы следующие типы региональных инновационных площадок (РИП):

1. Опорно-методическая площадка Института (ОМП) – форма организации совместной деятельности ГОУ ДПО «КРИРО», педагогических коллективов образовательных организаций, муниципальных методических служб с целью организации, развития и совершенствования методической работы по внедрению в педагогическую практику передовых педагогических технологий и содержания образования; повышения эффективности управления в сфере образования. Это модель первичной наработки инновационного опыта.

2. Республиканская пилотная площадка (РПП) – форма организации инновационной деятельности общеобразовательных организаций с целью формирования и распространения опыта введения и реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и ФГОС основного общего образования (ООО) в опережающем режиме.

3. Республиканский ресурсный центр (РРЦ) – форма предъявления лучших модельных практик, обобщения и распространения передового опыта, оказания методической поддержки системе образования по заданным и утвержденным направлениям деятельности. РРЦ – организация-координатор взаимодействия заинтересованных образовательных организаций разного уровня, центр развития сетевого взаимодействия образовательных организаций определенного направления, осуществляющая информационное, методическое и организационное сопровождение инновационных образовательных программ в соответствии с современными требованиями экономики региона и потребностями населения.

Цель проекта заключается в создании открытой модели сетевого взаимодействия субъектов инновационной деятельности в республиканской системе образования.

Задачи проекта:

1. Разработка и обоснование открытой модели сетевого взаимодействия субъектов инновационного образования. Развитие региональной инфраструктуры поддержки инновационной деятельности.

2. Разработка и апробация проектного содержания образования, представление результатов в форме практико-ориентированных продуктов, тематических разработок (научных, образовательных, технологических и т. д.).

3. Разработка и внедрение персонифицированной модели повышения квалификации и переподготовки руководящих и педагогических работников сферы образования на основе построения горизонтальных образовательных сетей, индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов и руководителей образовательных организаций.

4. Разработка и апробация инновационных моделей управления образовательными организациями, соответствующих приоритетам социальной и экономической политики республики, муниципалитета.

5. Создание, представление, экспертиза и распространение инновационных образовательных продуктов республиканской системы.

6. Тиражирование и трансляция результатов реализации сетевого проекта управления развитием инновационного образования.

В рамках проекта первый этап (2013–2014 г.) был связан с анализом, экспертизой, коррекцией и разработкой инновационных проектов и программ деятельности ГОУ ДПО «КРИРО» и педагогических коллективов РИП. Были выявлены общие способы

и необходимые условия достижения целей сетевого проекта и спрогнозированы социокультурные последствия его реализации.

Промежуточные результаты 1 этапа:

- разработаны критерии оценки деятельности РИП и формы сбора отчетов;
- разработаны и прошли экспертизу инновационные проекты и программы РИП;
- разработаны презентационные материалы для поиска сетевых партнеров (сайт или образовательный портал, информационный паспорт, презентации).

Второй этап (2015 г.) связан с программированием видов деятельности, выстраиванием их взаимосвязи, определением партнеров, внутренних и внешних участников разрабатываемого проекта, выявлением ресурсов, затрат и средств его осуществления.

Промежуточные результаты 2 этапа:

- обучено 100% руководителей и участников сетевого проекта;
- сформированы образовательные кластеры (на основе договоров) и реализуются локальные сетевые проекты;
- разработана и внедрена модель стажировочных площадок для организации повышения квалификации на базе образовательных организаций – участников проекта;
- осуществлена своевременная реализация этапов проектной деятельности в соответствии с планом проекта на основе данных мониторинга.

На третьем этапе (2016 г.) предполагается осуществление обобщения опыта по реализации проекта, анализ конечных результатов, проблем реализации проекта.

Планируемые результаты 3 этапа:

- публикация материалов из опыта работы РИП и сетевых продуктов деятельности, согласно программе или проекту РИП;
- проведение конференции «Проектирование и опыт реализации инновационных моделей образования», презентация моделей образования РИП, продуктов деятельности сетевого проекта.

Анализ реализации программ деятельности РИП в 2015 году позволяет сделать вывод о том, что акцент в инновационном развитии образовательных организаций сделан на реализацию ФГОС, профессиональную ориентацию учащихся; их профильную и профильную подготовку, организацию сетевых форм взаимодействия среди партнеров и субъектов образовательного пространства, качественную подготовку учащихся к итоговой аттестации. Продолжают оставаться актуальными направления работы по развитию ИКТ-компетенций педагогических и руководящих работников системы образования Республики Коми.

В 2015 году в Республике Коми в статусе ОМП функционирует 11 образовательных организаций, нарабатывающих первичный инновационный опыт по таким проблемам, как современное содержание и технологии духовно-нравственного и этнокультурного образования, информационно-коммуникационные технологии в управлении образовательным процессом, организация профильного обучения. Особенно актуальным в рамках научно-методического сопровождения подготовки пилотных образовательных организаций к введению ФГОС среднего общего образования Институт считает пилотный проект «Использование дистанционных образовательных технологий при реализации профильного обучения в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций» на базе муниципального образования Сыктывдинский район Республики Коми.

Статус РПП по введению ФГОС основного общего образования имеют 26 образовательных организаций. За 3 года работы пилотных площадок наработан опыт разработки и своевременной коррекции нормативного правового обеспечения инновационных процессов, происходящих в образовательной организации (основных образовательных программ и их компонентов, положений, инструкций и пр.). Разработаны

и проходят апробацию модели методического сопровождения введения и реализации ФГОС на уровне организации и муниципалитета (модель тьюторской практики, модель создания условий, модель проблемно-ориентированного обучения). Результаты и нарабатанный опыт презентуются и обсуждаются на мероприятиях республиканского уровня (форумах, конференциях, семинарах), а также представляются в журнале «Образование в Республике Коми» и на сайте Института.

В статусе РРЦ функционирует 18 образовательных организаций. Республиканские ресурсные центры реализуют важные для республики направления развития системы образования: выявление и сопровождение детской одаренности, моделирование современного содержания образования этнокультурной направленности, индивидуализация образования. В 2015 году дополнительно стартовали 2 РРЦ системы профессионального образования, разрабатывающие актуальную тематику.

– Модель сетевого взаимодействия общеобразовательной организации и организации профессионального образования по реализации профильного обучения учащихся 7–9 классов (на базе ГПОУ «Печорский промышленно-экономический техникум») направлена на профилизацию учащихся в рамках предметной области «Технология» к обучению рабочим специальностям.

– Центр социализации и технической профориентации подростков (направление – автомобили) для учащихся общеобразовательных организаций, в том числе стоящих на профилактических учетах (на базе ГПОУ «Сыктывкарский политехнический техникум») призван смоделировать системную работу по социальной адаптации сложных подростков.

Следует отметить инновационные идеи РРЦ, которые были успешно апробированы и оказались эффективными. К их числу можно отнести:

– Тьюторское сопровождение учащихся. Тема разрабатывается на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23» г. Воркуты, где введена должность педагога-тьютора (в рамках реализации проекта профильного обучения), идет разработка и апробация реализации индивидуальных учебных планов профильного обучения.

– Школа – социокультурный центр. Системная отработка опыта совместной деятельности школы путем сетевого взаимодействия с социальными партнерами осуществляется на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа» с. Объячево.

– Выявление и сопровождение детской одаренности. Отработка темы осуществляется на базе 3 РРЦ: ГАОУ общеобразовательная школа-интернат Республики Коми «Коми республиканский физико-математический лицей-интернат» г. Сыктывкар (тема: «Система интеллектуальных состязаний как средство развития детской одаренности»), МОУ «Гуманитарно-педагогический лицей» г. Ухта (тема: «Методическое обеспечение системной работы с одаренными учащимися в рамках сетевого взаимодействия»), МОУ «Лицей № 1» г. Воркута (тема «Формирование инновационной культуры ученика и учителя через внедрение интеллектуальных технологий»).

Особенностью реализации проекта в 2015 году является то, что практически каждая региональная инновационная площадка стала стажировочной площадкой ГОУ ДПО «КРИРО» по реализации практико-ориентированных модулей дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Было проведено большое количество семинаров, которые существенно расширили возможности обучения педагогических и руководящих работников республики. Наиболее востребованными модулями являются следующие: «Мониторинг развития образования от образовательной организации до регионального уровня», «Система оценивания планируемых результатов освоения программ общего образования», «Формирование контрольно-оценочной деятельности школьников», «Углубленная и олимпиадная подготовка учащихся 8–11 классов по математике», «Руководство научно-исследовательскими работами учащихся», «Ре-

шение типовых задач по предметам как методика организации самостоятельной работы учащихся», «Новые информационные технологии в процессе подготовки и передачи информации обучаемому», «Особенности реализации ФГОС ООО», «Организация и содержание профильного обучения», «Основы образовательной робототехники», «Инновационные подходы к организации техносферы деятельности общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей», «Использование учителем интерактивных модулей LearningApps.org»; «Использование ресурсов мобильного интернет-класса в урочной деятельности»; «Использование ПО «Netop School» для контроля и управления ученическими рабочими станциями» и др.

В результате деятельности республиканских инновационных площадок в Республике Коми наблюдаются следующие социальные эффекты:

1) для обучающихся:

–происходит более полное удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, улучшение качества образования в школах республики;

–возросла готовность учащихся к участию в предметных очных и дистанционных олимпиадах и конкурсах;

–активное включение в информационно-образовательное пространство республики и России, освоение новых технологий коммуникации, необходимых для успешной социализации в информационном обществе, повышение мотивации обучающихся к обучению;

2) для педагогического сообщества:

–работа педагогических коллективов в рамках деятельности РИП повышает эффективность педагогической деятельности; за текущий год увеличилась активность участия в профессиональных конкурсах;

–наблюдается рост профессиональных компетенций педагогов по использованию электронных образовательных ресурсов, ИКТ компетенций в целом;

–происходит оптимизация образовательного процесса за счет развития информационно-образовательной среды, использования дистанционных образовательных технологий;

–актуализируется опыт реализации сетевых моделей профильного обучения;

3) для системы образования городов и районов:

–регулярно представляется опыт работы РИП, в том числе по организации сетевого взаимодействия между образовательными организациями, на мероприятиях районного, республиканского и российского уровней;

–расширились возможности повышения квалификации педагогов, продолжается формирование сетевых образовательных сообществ, направленных на повышение качества образования;

–происходит привлечение специалистов-практиков, внедряющих инновационные проекты и программы к повышению профессиональной квалификации педагогических и управленческих кадров республики;

–внедряются в образовательный процесс школ республики современные образовательные технологии.

Современные информационные технологии в работе воспитателя дошкольного учреждения

Шингарёва С. М.,

преподаватель кафедры управления и технологий образования

ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»

В современном мире совершенно невозможно представить свою жизнь без персонального компьютера. Они появились повсеместно на работе, твердо заняли лидирующие позиции среди прочей домашней техники, очень быстро внедряются в мобильный сервис. Дети и молодежь очень быстро и успешно осваивают информационные технологии, изучают работу новых приборов. Люди среднего возраста осваивают технику под влиянием обстоятельств (необходимость оформления документов в электронном виде, разработка презентаций, составление баз данных и т. д.). Люди старшего возраста зачастую просто не желают подходить к новой технике, боясь ее испортить.

Современное информационное пространство требует от молодого поколения новых знаний, умений и навыков, которые они начинают получать в учреждениях дошкольного образования. Информатизация призвана повысить эффективность работы учреждений дошкольного образования. В соответствии с этим воспитатели учреждений дошкольного образования поставлены в новые условия, когда наряду с традиционными технологиями обучения необходимо использовать информационно-коммуникационные.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в учреждениях дошкольного образования требует от воспитателей освоения новых технологий обучения. Молодые специалисты, приходящие на работу в учреждения дошкольного образования владеют информационно-коммуникационными технологиями в силу полученного образования. Однако в учреждениях дошкольного образования достаточно много специалистов (более 50%) с высшей и первой квалификационной категорией и стажем работы более 15 лет, и около 20% – со стажем работы более 20 лет. Данные категории специалистов нуждаются в дополнительном обучении новым технологиям.

Во время прохождения повышения квалификации в Витебском областном институте развития образования образовательными программами предусмотрены часы для изучения информационно-коммуникационных технологий. На этих занятиях преподаватели кафедр института в зависимости от категории обучающихся предлагают широкий спектр новых знаний, от простейших навыков работы на компьютере, до «облачных технологий». Самая сложная категория для обучения – воспитатели учреждений дошкольного образования, поскольку информационно-техническое обеспечение рабочих мест воспитателей зачастую не отвечает современным требованиям. В связи с отсутствием этого обеспечения мотивация к обучению информационно-коммуникационным технологиям у воспитателей учреждений дошкольного образования очень низкая. Однако нельзя сказать однозначно, что они не желают обучаться чему-либо новому, зачастую причины кроются в отсутствии элементарных навыков работы с компьютером и боязнью признания данного факта.

Обучение воспитателей учреждений дошкольного образования (особенно возрастных групп) на занятиях по информационно-компьютерным технологиям строится зачастую в игровой форме (в той форме обучения, в которой они чаще всего сами работают). Обучающиеся на занятиях осваивают такую программу как Paint, что позволяет развивать моторику рук детей дошкольного возраста и выполнять различные рисунки, как карандашами и кисточками, так и готовыми фигурами. Помимо этого, воспитателям представляется спектр электронных средств обучения (ЭСО) дошкольников, среди

которых обучение чтению, азам математики, конструкторской и иной деятельности. Работа в этих программах позволяет воспитателям не только изучить возможности, имеющиеся в наличии ЭСО, но и задать волнующие вопросы (например, как установить программу, как изменить параметры в программе, устранить неполадки и др.).

Наиболее актуальным на сегодняшний момент для воспитателя являются навыки работы в Интернете, в частности – работа в браузерах, поиск информации, умение фильтровать полученную информацию, сохранение информации. Найти в Интернете информацию сегодня не проблема, проблема из огромного количества полученной информации выбрать нужную. На эти и ряд других вопросов отвечают компетентные преподаватели кафедр Витебского областного института развития образования.

Более молодой целевой аудитории (воспитатели учреждений дошкольного образования без квалификационной и второй квалификационной категории, I этап) преподаватели кафедр рассказывают про «облачные технологии», возможности их использования в образовательной среде, преимущества и недостатки «облачных технологий».

Разный подход к организации занятий для воспитателей учреждений дошкольного образования позволяет обеспечивать совершенствование кадрового потенциала с учетом их возрастных особенностей и имеющихся знаний, умений и навыков.

В помощь слушателям повышения квалификации воспитателей учреждений дошкольного образования составлены брошюры, позволяющие освоить как простейшие навыки работы с компьютером (создание, копирование, сохранение, архивирование документов и др.), так и более сложные навыки (создание презентаций с анимацией и звуком, работа в Microsoft Excel, Microsoft Office Publisher и др.):

1. Шингарева, С. М. Работа на персональном компьютере: самообразование педагогов : методические рекомендации : ч. 1. / С. М. Шингарева. – Витебск : ГУДОВ «ВО ИРО», 2012. – 48 с.

2. Шингарева, С. М. Работа на персональном компьютере: самообразование педагогов: методические рекомендации : ч. 2. / С. М. Шингарева. – Витебск : ГУДОВ «ВО ИРО», 2013. – 34 с.

3. Шингарева, С. М. Основные приемы подготовки презентаций: практический модуль по работе с MS PowerPoint : методико-практические материалы / С. М. Шингарева, Е. В. Бабич. – Витебск : ГУДОВ «ВО ИРО», 2013. – 31 с.

Помимо этого, для воспитателей учреждений дошкольного образования составлен (и постоянно обновляется) список интернет-ресурсов, в которых приводятся все важные ссылки на образовательные порталы Республики Беларусь (где размещается самая актуальная и необходимая для педагогических кадров информация) и ссылки на сайты, содержащие специфические данные для конкретной целевой аудитории (разработки занятий, сценарии утренников, электронные образовательные журналы и др.).

Обучение воспитателей учреждений дошкольного образования информационно-коммуникационным технологиям является важной и приоритетной задачей в свете воспитания конкурентноспособного молодого поколения нашей страны.

О ключевых вопросах методики преподавания литературы в контексте компьютерного обучения

*Юстинская Г. М.,
начальник отдела методического обеспечения
дистанционных образовательных услуг
НМУ «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь*

2015/2016 учебный год ознаменован рядом изменений в системе общего среднего образования: помимо утверждения нового типового учебного плана общего среднего образования и перехода на относительную завершенность II ступени общего среднего образования осуществляется введение профильного обучения на III ступени общего среднего образования, корректируются учебные программы по учебным предметам для учащихся I, V и X классов и разрабатываются учебные программы для X класса с учетом двух уровней изучения учебных предметов – базового и повышенного. Эти изменения предполагают не только пересмотр принципов и методов работы учителя, но и формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учащимися. Другими словами, основные вопросы методики: зачем, что и как – звучат с особенной силой.

По-прежнему ключевыми проблемами методики преподавания литературы остаются изучение литературы с учетом специфики рода и жанра, изучение истории и теории литературы в школьном курсе, взаимосвязь восприятия и анализа произведений литературы и устного народного творчества, организация и проведение внеклассного чтения, внеклассной работы, факультативных занятий и др. Только сегодня эти вопросы рассматриваются с позиций использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий, электронных средств обучения и интерактивных форм и методов работы, что «способствует повышению мотивации учащихся к изучению учебных предметов, построению их индивидуальной образовательной траектории...» [1, с. 5].

Необходимая в настоящее время компьютеризация обучения должна сочетаться с пониманием учителем-словесником того, что ни одна программа действий, заложенных в «машине», не решает проблем человеческого общения. Ни один разработчик компьютерных программ не способен запрограммировать общение так, как «писатель организует общение читателя с текстом» [2, с. 220]. Стимулирование интереса учащихся к искусству слова происходит только в процессе непосредственного общения с явлениями жизни, природой, людьми и произведениями других видов искусства. Поэтому своевременная забота учителя о присутствии текста первоисточника на уроке литературы и полноценная работа над ним являются важными условиями литературного развития учащихся.

На национальном образовательном портале размещены электронные образовательные ресурсы по учебным предметам, в том числе по русской литературе для VI класса «Стихотворение как лирический жанр».

Электронный образовательный ресурс (далее – ЭОР) представляет собой систему теоретико-литературных, научно- и учебно-методических материалов, систематизированных в соответствии с целевыми установками данного этапа литературного образования, возрастными особенностями учащихся, уровнем их литературоведческой подготовки. Этот электронный продукт предназначен для учащихся и учителей-практиков и включает три основных блока: справочно-информационный, контрольно-диагностический и интерактивный. К примеру, справочно-информационный блок ресурса представлен соответствующими разделами: «Теория литературы», «Слово о по-

эте», «Хрестоматия», «В школе стихосложения», «Русскоязычная поэзия Беларуси», «Самостоятельное чтение» и др. ЭОР содержит дополнительные разделы: «Словарь-минимум литературоведческих терминов», «Литературно-исторические факты и события», «Образовательные интернет-ресурсы» и др.

Обратим внимание на методические возможности использования электронного продукта при изучении лирических произведений.

Раздел ЭОР «Словарь-минимум литературоведческих терминов» включает толкование литературоведческих терминов, рекомендованных учебной программой при изучении лирических произведений в V–VI классах. Статьи снабжены примерами из изучаемых стихотворений, что поможет учащимся укрепить знания о стихосложении. Словарь может использоваться учащимися и учителями при анализе лирических произведений.

Раздел «Теория литературы» содержит теоретические тексты и схемы, раскрывающие богатство и разнообразие литературных жанров, жанровые особенности лирических произведений и особенности организации стихотворения. В книге «Теоретический материал» размещены схемы для учителей и учащихся: а) «Лирический род литературы»; б) «Лирический род и его жанры»; в) «Поэзия как тип художественного творчества»; г) «Стихотворение как жанр». Раздел учебной программы по литературе «Стихотворение как лирический жанр» [3, с. 30] начинается с повторения известного и знакомства с новым теоретико-литературным материалом. Предложенные схемы могут использоваться при освоении учащимися жанрово-родовой специфики лирических произведений, особенностей стихотворной поэтической речи и основных принципов ее организации.

Освоение нового теоретического материала опирается на преемственность между этапами литературного обучения, которая обеспечивается постепенным усложнением «опорных» теоретико-литературных категорий, закреплением приобретенных знаний и развитием умений использовать их при анализе стихотворений. Раздел «В школе стихосложения» содержит алгоритм анализа стихотворений для учителей и учащихся и образцы анализа лирических произведений, представленных в учебной программе в списке для изучения. Материал, предложенный учителям и учащимся, поможет сформировать и развить представление о своеобразии лирического рода литературы, выявить творческую индивидуальность поэтов, увидеть стихотворение как единое художественное целое.

Критерии литературного развития учащихся в определенной степени определяют формы и направленность процесса изучения литературных произведений, включая лирические. Научными и научно-методическими трудами определены разнонаправленные критерии литературного развития учащихся, однако только их комплексное применение позволяет учителю установить целостную картину уровня литературной подготовки юных читателей. К важнейшим критериям литературного развития учеников можно отнести объем историко- и теоретико-литературных знаний и способность применять их при анализе художественных текстов.

Чтение стихотворений – деятельность во многом такая же сложная, как создание произведений искусства. Чтение и анализ текста – основные средства развития юных читателей при изучении литературы в школе. Вопрос об эффективности работы над теорией литературы на уроках решается преимущественно в связи с анализом художественного произведения или литературно-критической статьи. Лирика требует от учащихся воспоминаний и впечатлений, родственных мотивам стихотворения. Учителю-словеснику понимает, что подробная конкретизация образов лирики обедняет поэтический текст. Теоретико-литературный и нравственный аспекты являются неразрывными при анализе стихотворений.

Учитывая возрастные возможности учащихся и соответствующее им содержание литературы в VI классе, неправомерно ставить вопрос об историко-литературных знаниях. Обязательный курс истории литературы в большей степени доступен учащимся на завершающем этапе литературного образования. Теория литературы в учебной программе для VI класса связана с конкретным изучением художественных явлений. Работа с теоретико-литературными понятиями начинается с освоения тропов и переходит к рассмотрению структуры художественного произведения. Оно неразрывно связано с собственным литературным творчеством учащихся. Пятиклассники и шестиклассники могут не только запомнить, что называется эпитетом или сравнением, найти и объяснить их в произведении, выделить индивидуальное отношение разных писателей к близким темам и проблемам, но и попытаться посмотреть на окружающий мир глазами художника, передать увиденное другим. Поэтому опытный учитель объединяет в единый процесс изучение произведения, теоретико-литературных понятий, собственное литературное творчество учащихся. В последующих классах основу теоретико-литературного образования составляют наблюдения над «микро- и макроструктурой художественного произведения» [4, с. 117].

Обдуманное соединение теории, практики и интерактивных форм работы поможет учителю разумно расходовать урочное время и силы учащегося, выделять в учебном материале главное.

Список использованных источников

1. Об использовании современных информационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2015/2016 учебном году [Электронный ресурс]: Инструктивно-методическое письмо М-ва образования Респ. Беларусь // Национальный образовательный портал. – Режим доступа : <http://adu.by/wp-content/uploads/2015/umodos/imp/imp-inform-tehnologii-oso-15-16.pdf>. – Дата доступа : 02.09.2015.

2. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. – М. : Просвещение : Гуманит. изд. центр «Владос», 1994. – Ч. 2. – 288 с.

3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. V–XI классы. – Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2012. – 120 с.

4. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. – М. : Просвещение : Гуманит. изд. центр «Владос». – Ч. 1. – 288 с.

Список аббревиатур, использованных в сборнике

ГБОУ ВПО МО – Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московской области
ФГБОУ ВПО – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
ГБОУ ВО – Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
ГАОУ ДПО – Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования
ГАОУ ВПО – Государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования
ОГБУ ДПО – Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
ГАУ ДПОС – Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования специалистов
ГОУ ДПО – Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования
МОУ – Муниципальное образовательное учреждение
МБОУ – Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
ГПОУ – Государственное профессиональное образовательное учреждение
ЧОУ ДПО – Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования
ГУО – Государственное учреждение образования
ГУДОВ – Государственное учреждение дополнительного образования взрослых
БГУ – Белорусский государственный университет
ИПКиП – Институт повышения квалификации и переподготовки
НМУ – Научно-методическое учреждение

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 75-летию Минского областного института
развития образования

Ответственный за выпуск *Ж. Н. Атаева*

Корректоры: *И. Г. Колесникова, Е. Л. Кондратьева, М. С. Жданович*
Компьютерная верстка *Г. А. Абцешко, В. А. Рысевец*
Дизайн обложки *В. А. Рысевец*

Подписано в печать 05.10.2015. Формат 60×90¹/₈.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография. Заказ 26.
Усл. печ. л. 30,89. Уч.-изд. л. 23,30. Тираж 75 экз.

Государственное учреждение образования
«Минский областной институт развития образования».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/422 от 02.09.2014.
Ул. П. Глебки, 88, 220104, Минск.