



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал
| декабрь | 4 (21) 2014





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
4 (21) / 2014**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
4 (21) / 2014**

**ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**
**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

**Научно-теоретический журнал
Издается с 2009 года
Выходит 4 раза в год**

№ 4 (21) 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Конева О. Б. Профессиональное и личностное развитие педагогических работников в условиях реализации инклюзивного образования	5
Гребенникова В. М., Никитина Н. И. Деонтологическая культура менеджера образования: контекст развития	12
Зуева Ф. А. Педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе повышения квалификации	23
Толстикова С. Н., Никитина Н. И. Развитие толерантности социальных педагогов в системе «вуз – ДПО»	28

Гипотезы, дискуссии, размышления

Сваталова Т. А., Яковлева Г. В. Проектирование адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	38
Петренко М. А. Интерактивная технология развития творческой активности	46
Певцына Л. М. Педагогическая модель совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры	57
Кисляков А. В., Щербаков А. В. Педагогическое проектирование курсов повышения квалификации, обеспечивающих достижение современного качества дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления	67
Скрипова Н. Е., Котлярова А. Е. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к оцениванию образовательных достижений учащихся	77

Исследования молодых ученых

Овчинников Ю. Д. Организация деятельности тьютора в системе образования	83
--	----

Современная школа

Успенская В. Н. Критериальная характеристика профессиональной компетентности учителей предмета «Основы здоровья»	88
Коптелов А. В. Реализация инновационных проектов как средство развития профессиональной компетентности работников образования	98
Сведения об авторах	113
Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»	116
Информация об учебном пособии «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя» авторского коллектива ГБОУ ДПО ЧИППКРО	123

Главный редактор

В. Н. Кеспикив, д-р пед. наук, доцент,
заслуженный учитель РФ

Зам. главного редактора

Д. Ф. Ильясков, д-р пед. наук,
профессор, член-корр. РАЕ

Редакционный совет:

С. И. Беленцов, д-р пед. наук
Ж. Борде, доктор психосоциологии
С. А. Дочкин, д-р пед. наук, доцент
Л. В. Занина, д-р пед. наук, профессор
Н. А. Криволапова, д-р пед. наук, профессор,
отличник народного просвещения РФ,
заслуженный учитель РФ
А. И. Кузнецов, канд. пед. наук, доцент
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, профессор
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. Ю. Андреева, канд. психол. наук
А. В. Ильина, канд. пед. наук
А. В. Кисляков, канд. пед. наук
А. В. Коптелов, канд. пед. наук
В. М. Кузнецов, канд. ист. наук
В. Н. Максимова, д-р пед. наук, профессор
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук, профессор
А. Г. Обоскалов, канд. пед. наук, доцент,
отличник народного просвещения РФ
И. В. Резанович, д-р пед. наук, профессор
Т. В. Соловьева, канд. филол. наук
А. А. Тараданов, д-р социол. наук, профессор
А. В. Щербаков, канд. пед. наук, доцент
Г. В. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов
И. М. Никитина
Н. А. Лазариди
Е. В. Бенко
П. В. Федоров

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
ГБОУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения
квалификации работников образования»
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09
ISSN 2076-8907

Подписано в печать 29.05.2015
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,42
Тираж 150 экз. Заказ № 41
ГБОУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения
квалификации работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88

© ГБОУ ДПО ЧИППКРО, 2015

CONTENTS

Scientific reports

- Koneva O. B.** Professional and personal development of educators under conditions of the implementation of inclusive education..... 5
- Grebennikova V. M., Nikitina N. I.** Deontological culture of education manager: the context of development 12
- Zueva F. A.** Pedagogical assistance to the development of professionally significant personal resources of students in the professional development 23
- Tolstikova S. N., Nikitina N. I.** Developing tolerance of social educators in the system "University – Additional Professional Education" 28

Hypotheses, discussion, reflection

- Svatalova T. A. , Yakovleva G. V.** Designing adapted education programs for preschool children with disabilities 38
- Petrenko M. A.** Interactive technology of creative activity development 46
- Pevitsyna L. M.** Pedagogical model of improving physical education teachers' professional competence 57
- Kislyakov A. V. , Shcherbakov A. V.** Pedagogical designing of the professional development courses providing the achievement of modern education quality of additional education through the use of state and public management mechanism 67
- Skripova N. E., Kotlyarova A. E.** Preparing teachers in the professional development system to evaluate students' educational achievements 77

Young researchers

- Ovchinnikov Yu. D.** Organization of tutor's activities in the educational system..... 83

Modern school

- Uspenskaya V. N.** Criterial characteristic of professional competence of "Health Basics" teachers 88
- Koptelov A. V.** Implementation of applied science projects as a means of developing professional competence of educators 98

- Information about the authors** 113

- Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 116

- Information about the study guide** "Psycho-pedagogical support of teacher's professional activities" written by a group of authors of the State Budget Educational Institution of Additional Professional Education Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators 123

Chief editor

V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, docent, Honored teacher of Russian Federation

Deputy chief editor

D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding member of Russian Academy of Natural Science

Editorial Council:

S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogy
G. Borde, Doctor of psychosociology
S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogy, Docent
L. V. Zanina, Doctor of Pedagogy, Professor
N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogy, Professor, Excellent of Public Education, Honored teacher of Russian Federation
A. I. Kuznetsov, Candidate of Pedagogy, Docent
N. V. Samsonova, Doctor of Pedagogy, Professor
N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogy, Professor

Editorial board:

N. Yu. Andreeva, Candidate of Psychology
A. V. Il'ina Candidate of Pedagogy
A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogy
A. V. Koptelov, Candidate of Pedagogy
V. M. Kuznetsov, Candidate of History
V. N. Maksimova, Doctor of Pedagogy, Professor
N. G. Markova, Doctor of Pedagogy, Professor
A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogy, Docent, Excellent of Public Education
I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogy, Professor
T. V. Solov'eva, Candidate of Philosophy
A. A. Taradanov, Doctor of Sociology, Professor
A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogy, Docent
G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogy, Docent

Editorial and Publishing group:

N. O. Nikolov
I. M. Nikitina
N. A. Lazaridi
E. V. Benko
P. V. Fedorov

Editorial:

454091, Chelyabinsk,
Krasnoarmeyskaya st, 88
"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators"
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru
Certificate of registration of the media
SP № ФС 77-38201 (26.09.09)

ISSN 2076-8907

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators"
454091, Chelyabinsk,
Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 371.12+378.091.398

Профессиональное и личностное развитие педагогических работников в условиях реализации инклюзивного образования

О. Б. Конева

Professional and personal development of educators under conditions of the implementation of inclusive education

O. B. Koneva

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья и основные направления в изучении личности современного педагога в свете принципов деонтологии.

Изложены приоритеты гуманистической направленности современного педагога по отношению к проблемному ребенку в сфере инклюзивного и специального образования. Сформулированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования.

Раскрыто мотивационно-ценностное отношение педагога образовательных учреждений к педагогической деятельности.

В работе предложены разработки по составу и содержанию компетенций педагогов, необходимых для осуществления психолого-педагогической деятельности в условиях инклюзивного профессионального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые могут быть рекомендованы при составлении образовательных программ переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Abstract. The article highlights the issue of preparing teachers to provide the educational services to children with disabilities. The article also

discusses the priorities in studying the modern teacher personality on the basis of deontological principles.

There are presented the priorities of modern educator's humanistic approach to teach children with disabilities under conditions of inclusive education. The professional tasks of educators in the sphere of inclusive education are formulated, motivational and axiological attitude of teacher to pedagogical activity is revealed.

The author describes the content of teacher's competencies necessary for psycho-pedagogical activity under conditions of inclusive professional education of students with disabilities. This paper can be recommended for developing educational programs of retraining and improvement of professional skill of educators.

Ключевые слова: педагогические работники, деонтология, дефектология, инклюзия, компетенции, профессиональная компетентность, переподготовка и повышение квалификации.

Keywords: educators, deontology, defectology, inclusion, competencies, professional competence, retraining and improvement of professional skill.

В последнее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от социального по-

ложения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование представляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его развития образования. Инклюзивная образовательная среда формируется учителем и целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства сегодня участвуют учителя начальных классов, учителя-предметники, логопеды, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, инструктор по ЛФК, воспитатели дополнительного образования.

В нормативно-правовых документах отмечается, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»).

Данное условие закономерно предполагает, что педагоги должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Проблема подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в последнее время становится весьма актуальной. Для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы:

- представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

– умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [2].

Современная психология и педагогика для определения готовности учителей также вводит понятие профессиональной компетентности (А. К. Маркова, В. И. Кашницкий, Л. А. Петровская, В. А. Сластенин и др.), которое выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм [3].

В последние несколько лет отмечается также усиление внимания к субъективно-личностному аспекту развития профессиональной активности и также реализации инициативы педагогом как субъектом профессиональной педагогической деятельности (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Краевский, В. А. Сластенин, И. П. Цвелюх и др.) [4].

Несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, а вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, однако изучаются немногими исследователями.

На наш взгляд, интересна позиция И. Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности учителей в процессе профессиональной подготовки. Автор понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетентности [5].

В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. В результате данного исследования автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных трех этапов, таких как: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

В ряде исследований петербургских ученых (В. А. Козырев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова и др.) под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и инклонностей [6].

Авторами отмечается, что профессиональная компетентность проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах с использованием определенного образовательного пространства. Ориентируясь на данный подход, мы сформулировали группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

– видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;

– уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

– реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;

– создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;

– проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.

Перечисленные группы задач проектируются и реализуются в процессе повышения квалификации педагогических работников. В Че-

лябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования на кафедре специального (коррекционного) образования организовано повышение квалификации по образовательной программе «Теория и методика инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями» и программам модульных курсов: «Инклюзивное образование в образовательной организации: управленческий аспект», «Организация специальных образовательных условий для детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях», «Инновационный опыт ресурсных центров по организации и сопровождению инклюзивного образования», «Содержательные и процессуальные характеристики организации образовательного процесса по адаптированным образовательным программам», «Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов образовательной организации», «Технологии проектирования индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ в условиях введения ФГОС НОО». В разработку и реализацию программ профессионального образования, основанных на модульном принципе, по сложившейся в институте традиции [7] вовлекаются педагогические работники образовательных организаций.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к содержанию и организации профессиональной и личностной подготовки специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации.

Поэтому в качестве базовых площадок для проведения лекционных, практических и семинарских занятий для слушателей программы избраны ресурсные центры сопровождения инклюзивного образования в городе Челябинске: Областной центр диагностики и консультирования Челябинской области, МБОУ СОШ № 3 г. Челябинска, МБОУ СКОУ № 60 г. Челябинска, МБСКОУ школа-интернат № 11 г. Челябинска, МБСКОУ школа-интернат № 4 г. Челябинска. Это позволяет в короткие сроки изменить стереотипное отношение некоторых слушателей к характеру профессиональной позиции учителя в инклюзивном пространстве благодаря проведению практических тренингов, междисциплинарных консилиумов, работе

педагогических мастерских, участию в мастер-классах. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных образовательных организаций позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности.

Исследования, проведенные в ходе организации и реализации подготовки данных специалистов [8], показали, что для полноценной организации профессиональной переподготовки кроме специфического содержания необходимо, по нашему мнению, подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной компетентности учителей, включенных в процесс инклюзивного образования. Это обеспечит формирование профессиональной компетентности у педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа.

Успех психолого-педагогических мероприятий во многом зависит от отношения их к проблемному ребенку. В связи с этим работа педагогического персонала в образовательных учреждениях должна основываться на строгом соблюдении принципов деонтологии [9].

Определяя термин «деонтология», следует отметить, что его происхождение идет от греческого слова «деон» – должный. «Должное» – это то, как должен педагог и другой персонал строить свои взаимоотношения с необычным ребенком, его родственниками и своими коллегами по работе. «Должному» посвящены специально разработанный Федеральный Закон «Об образовании в РФ», Международная конвенция о правах ребенка. Коррекционная педагогическая и психологическая деонтология очень созвучна медицинской деонтологии. Поэтому может включать в себя учение о медицинско-воспитательной этике и эстетике, врачебном (психологическом и педагогическом) долге и врачебной тайне.

Говоря о направленности личности педагога в современных условиях инклюзивного образования, хотелось бы отметить, что ведущей тенденцией реформирования общества в целом и образования в частности является идея его гуманизации. Это предполагает создание условий для развития ученика как личности, как инди-

вида, как самостоятельного субъекта деятельности, с учетом его интересов, возможностей и способностей, что обеспечит его дальнейшее самодвижение и развитие. Решение данной проблемы может быть в полном объеме реализовано лишь тогда, когда педагог будет иметь соответствующую ему профессиональную подготовку, обладать необходимыми личностными качествами. То есть оттого, какой культурой мышления, чувств, системой ценностей будут обладать педагоги образовательных учреждений, которые посещают дети с ОВЗ, зависят сила и качество их влияния, характер отношения таких детей к миру людям и себе самим. Педагогам, работающим в таких условиях, необходимо иметь представления об основах дефектологии, видах дизонтогенеза, причинах его возникновения и способах общения с такими детьми. Современный специалист, работающий в условиях инклюзивного образования, становится уже коррекционным педагогом, педагогом-дефектологом, педагогом-психологом – решающим коррекционно-развивающие, коррекционно-обучающие, коррекционно-воспитательные задачи.

Дефектология – та сфера образования, которая, в отличие от общепринятого педагогического и психологического воздействия на нормально развивающихся детей, не может считаться окончательно сформированной без выраженной гуманизации самого процесса обучения, так как аномальный ребенок постоянно нуждается в психологической помощи.

Основное (должное) в профессии коррекционного педагога или работающего в инклюзии – это его профессионально-гуманистическая направленность деятельности.

Обращаясь к мотивации профессионального выбора, необходимо заметить, что в классическом представлении интересны представления о мотивации в современной науке. Мотивация (от лат. *motiv* – побуждение) рассматривается как:

- 1) либо побуждение к действию и динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека;
- 2) либо способность человека через труд удовлетворять свои материальные потребности.

Мотивационно-ценностное отношение педагога образовательных учреждений к педагогиче-

ческой деятельности является обобщенным показателем профессионально-гуманистической направленности личности педагога и представляет собой полифункциональную структуру, состоящую из когнитивного (понимание социальной значимости профессии, ее ценностей, особенностей осуществления), эмоционального (удовлетворенность профессиональным выбором) и интеллектуально-волевого (целеустремленность, настойчивость в освоении психолого-педагогического знания) компонентов.

В качестве исходных «единиц» направленности мы выделяем ценности, ценностные ориентации как осознанные смысловые образования.

Это значит, что содержание гуманистической направленности современного педагога составляют те его смыслы жизни, те ценности, которые, став мотивом деятельности и общения, имея значимость и для него, и для ребенка с отклонениями в развитии, реализуются в конкретный момент его деятельности и общения в рамках гуманистического подхода к личности проблемного ребенка.

Ценности, реализованные в профессиональной деятельности и общении педагога в условиях инклюзии, ради, во имя ребенка с отклонениями в развитии, направлены на коррекцию имеющихся отклонений, на его развитие, образование и восстановление, на становление как личности, на расширение возможностей его социальной адаптации, приобретают статус гуманистических ценностей.

Представленность ценностей в мотивационной сфере, смысловой и диспозиционной системе будущего учителя или воспитателя, которые в своем единстве регулируют и направляют его деятельность, определяет теоретические подходы к формированию профессионально-гуманистической направленности педагогов.

В концепции личности В. С. Мерлина понятие «направленность» играет также ведущую роль.

Под направленностью подразумевается «такое сложное образование в личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему» [10].

Направленность, по В. С. Мерлину, проявляется как отношение:

- а) в особенностях интересов личности;
- б) в особенностях целей, которые человек перед собой ставит;
- в) не только в интересах, но и в пристрастиях, и в потребностях человека;
- г) в установках личности.

В профессиональной педагогической морали современного педагога мера должного, мера требуемого, нашедшего свое отражение и воплощение в гуманизации специального образования, должна быть повышенной, составляя ядро, суть нравственного содержания деятельности, общения и поведения. В основе гуманизма как принципа педагогической морали и деятельности лежит признание ребенка с отклонениями в развитии как высшей ценности, как самоценности. Такое понимание позволяет увидеть в потоке учебно-воспитательного процесса в системе инклюзивного и специального образования конкретного ребенка с его проблемами, возможностями, особенностями.

Определяя личные качества современного педагога, работающего в условиях инклюзивного образования необходимо отметить, что важнейшими профессионально значимыми чертами личности педагога-гуманиста, работающего с детьми, имеющими отклонения в развитии, мы полагаем, такие, как: милосердное отношение к ним и желание быть им полезным, высокая положительная самооценка, эмпатия, ответственность и внутренний локус контроля, терпение и терпимость, толерантность к стрессовым ситуациям, уважение к личности проблемного ребенка (субъект-субъектный характер отношений). Педагог должен знать и интуитивно чувствовать, как и с кем общаться в системах:

- педагог в условиях инклюзивного образования и ребенок;
- педагог в условиях инклюзивного образования и родители (либо микросоциальное окружение);
- педагог в условиях инклюзивного образования и врач (например, невролог);
- педагог-учитель в условиях инклюзивного образования и воспитатель;
- педагог в условиях инклюзивного образования – врач – ребенок – родители.

Надо всегда помнить древнюю заповедь: «Помни что говорить, кому говорить и как тебя поймут».

Таким образом, гуманизм является принципом педагогической морали, который раскрывает сущность его профессиональной деятельности, ориентированной на развитие ребенка с ОВЗ, и нравственная норма, предписывающая ему реализацию гуманистического потенциала морали в педагогической деятельности.

Связующим звеном между педагогической наукой и педагогической практикой выступает профессиональная деятельность специалиста, в которой реализуется содержание созданного им проекта, воплощенное в конкретных формах и методах.

Содержание и направленность профессиональной подготовки педагога определяется целями, которые ставятся перед ним обществом в данный конкретный период. В гуманистической интерпретации цель специального образования состоит в том, чтобы его средствами сделать полноценным и достойным существование человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Гуманизация инклюзивного и специального образования «предписывает» отбирать и моделировать целевые, содержательные, технологические и оценочные компоненты педагогического взаимодействия с позиции их адекватности интересам развивающейся личности ребенка.

Признание ценности личности ученика, воспитанника, развитие его способностей, сотворчество педагога и ребенка на основе гуманных отношений, их равноправное диалогическое общение, ценностно-мотивационные установки педагога, ориентированные на становление личности ребенка с ОВЗ являются собой суть гуманистической парадигмы специального образования.

Рассматривая профессиональную компетентность, хотелось бы отметить, что гуманистическая цель педагогического образования интегрирует личностную позицию будущего педагога (мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности) и его профессиональные знания, умения, навыки (профессиональная компетентность).

Данное единство определяет тот уровень развития учителя или воспитателя, работающего с детьми ОВЗ как педагога-гуманиста, и ко-

торый обеспечивает его готовность принять на себя ответственность за судьбу ребенка с отклонениями в развитии, за его будущее.

Как было установлено выше, способность педагога к реализации гуманистической функции инклюзивного образования связывается с профессионально-гуманистической направленностью личности.

Формирование данной направленности выходит в настоящее время на одно из первых мест в системе вузовской подготовки.

Под гуманизацией профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях инклюзивного образования понимается непрерывное общее и профессиональное развитие индивидуальности и личности будущего работника образовательных учреждений.

Приоритетными становятся вопросы профессиональной культуры, нравственности, мотивации.

Среди непосредственных знаний должны быть знания, насыщенные гуманистическим содержанием, совокупность обобщенных знаний о человеке, проблемах его социализации при наличии у него того или иного отклонения в умственном, психическом или физическом развитии, соответствующих программ, пособий, изучение периодической литературы.

Среди непосредственных умений, которые должны быть у педагога, работающего в условиях инклюзии: диалоговые умения, гностические умения, дидактические умения, игровые умения, организационные умения, коммуникативно-режиссерские, прогностические и рефлексивные умения.

Также должны нарабатываться мотивационные умения, т. е. уметь так построить учебно-воспитательный процесс, чтобы дети понимали, для чего и зачем они учатся и как им это пригодится.

Таким образом, и процесс подготовки будущего педагога, работающего с детьми с ОВЗ, должен состоять из трех систем ценностей, подлежащих передаче и усвоению:

- содержания образования как системы необходимых профессиональных знаний;
- практического обучения, формирующего систему профессиональных умений и навыков будущего педагога;
- профессионального воспитания как системы развития установок профессионального характера.

Библиографический список:

1. Введенский В. Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 4. – С. 41–44.
2. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма / под ред. Е.Н. Шиянова, С. В. Бобрышова. – Ставрополь : СКСИ, 2010. – 486 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1997. – 264 с.
5. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.
7. Ильина А. В. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации модульных курсов в дополнительном профессиональном образовании // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (18). – С. 98–109.
8. Кулькова Ж. Г. Методологические основы комплексного изучения детей с нарушениями в развитии в содержании дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2 (4). – С. 60–64.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Мерлин В. С. Очерк психологии личности / В. С. Мерлин. – Пермь : 2009. – 172 с.

References:

1. Vvedenskiy V. N. Modification and Evaluation of the Quality of the Teachers' Professional Development in the System of Additional Pedagogical Education [Izmeneniye i otsenka kachestva povysheniya kvalifikatsii uchiteley v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya] *Standarty i moni-*

toring v obrazovanii [Standards and Monitoring in Education], 2009, No 4, pp. 41–44.

2. *Razvitiye, sotsializatsiya i vospitanie lichnosti: gumanisticheskaya paradigm* [Development, Socialization and Education of the Person: The Humanistic Paradigm]. Edited by E. N. Shiyonov, S. V. Bobryshov. Stavropol', 2010. 486 p.

3. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism], M., 1996. 312 p.

4. Kraevskiy V. V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya* [Problems of Scientific Substantiation of Education], M., 1997. 264 p.

5. Khafizullina I. N. *Formirovaniye inkluzivnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley v protsesse professional'noy podgotovki : diss. kand. ped. Nauk : 13.00.08* [Formation of the Future Teachers' Inclusive Competence in The Process of Professional Training: Author's thesis], Astrakhan', 2008. 213 p.

6. *Kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaya monografiya* [Competency-based Approach in Pedagogical Education]. Edited by V. A. Kozhyrev, N. F. Radionova, A. P. Tryapitsina, SPb, 2010.

7. Il'ina A. V. Substantial and Processual Aspects of Developing and Implementing Modular Courses in Additional Professional Education [Soderzhatel'no-protsessual'nye aspekty razrabotki i realizatsii modul'nykh kursov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], Chelyabinsk, 2014, No 1 (18), pp. 98–109.

8. Kul'kova Zh. G. Methodological Bases of Complex Study of Children with Developmental Disabilities in The Content of Additional Professional Education [Metodologicheskie osnovy kompleksnogo izucheniya detey s narusheniyami v razvitiy v sodержanii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2010, No 2 (4), pp. 60–64.

9. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of Teacher's Labour], M., 1993. 192 p.

10. Merlin V.S. *Ocherk psikhologii lichnosti* [Essay on the Psychology of Personality], Perm' : 2009. 172 p.

УДК 378.091.398

Деонтологическая культура менеджера образования: контекст развития¹

В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина

Deontological culture of education manager: the context of development

V. M. Grebennikova, N. I. Nikitina

Аннотация. Совершенствование содержательного и методического базиса курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки менеджеров образования является актуальной проблемой для многих стран мира. В современном российском обществе к уровню профессионально-этической коммуникативной культуры руководителя образовательной организации (директора общеобразовательной школы, колледжа и др.) предъявляются высокие требования. В статье обосновывается необходимость развития в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей учреждений образования их деонтологической профессионально-коммуникативной культуры. Раскрыты сущность, структура, уровни проявления деонтологической профессионально-коммуникативной культуры менеджера образования в реальной административно-педагогической практике. Авторы статьи утверждают, что проявления данной культуры руководителя образовательной организации зависят от его профессионально-этических, нравственных ценностей, от уровня его индивидуальной культуры личностно-делового общения. В статье рассмотрены содержание и технологии, этапы процесса развития на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки деонтологической коммуникативной культуры менеджеров образования, а также теоретико-методические основы педагогической деонтологии, которые являются базисом содержательно-технологического обеспечения процесса развития в системе дополнительного профобразования профессио-

нально-коммуникативной культуры менеджеров образования. В материалах статьи представлены итоги многолетней работы ее авторов как преподавателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки менеджеров образования.

Abstract. One of the topical issues for many countries is the problem of improving the substantive and methodological basis of courses of education managers' professional development and professional retraining. The modern Russian society make high demands to the level of professional and ethical communicative culture of the educational institution Heads (Director of a comprehensive school, College, and others).

The article substantiates the necessity of developing the deontological professional-communicative culture of Heads of educational institutions in the system of professional development and professional retraining.

The article reveals the content, structure, levels of development of deontological professional-communicative culture of the education manager in the real administrative and pedagogical practice. The authors argue that this culture of Heads of educational institutions depend on their professional ethics, moral values, on the level of their individual culture of personal and business communication. The article describes the content and stages of the development of deontological professional-communicative culture of the education managers at courses of professional development and professional retraining. The article also considers the theoretical and methodological foundations of pedagogical deontology, which are the

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 2014/601, код проекта 3106.

basis of substantive and technical support for developing professional communicative culture of education managers in the system of additional professional education.

The article presents the results of years of authors' work as lecturers of courses of professional development and retraining of education managers.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, профессиональная культура, менеджеры образования, курсы повышения квалификации.

Keywords: pedagogical deontology, professional culture, education managers, professional development courses.

В любой стране мира профессиональная деятельность руководителей образовательных организаций (менеджеров образования) является сферой повышенной ответственности не только для настоящего, но и для будущего, поскольку обладает большими созидательными возможностями. Менеджеры образования в процессе взаимодействия с представителями различных возрастных, социальных, этнических, профессиональных, конфессиональных групп призваны способствовать формированию гуманистических взаимоотношений, диалогического стиля общения в системах «администратор – подчиненные», «взрослый – ребенок», «педагоги – члены семей обучающихся», «сотрудники образовательной организации – социальные партнеры учреждения образования» и др. В этой связи актуален вопрос о развитии на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки менеджеров образования их профессионально-коммуникативной культуры на основе требований педагогической деонтологии.

В материалах статьи отражены данные многолетней экспериментальной работы (2002–2014 годы) ее авторов на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки менеджеров образования в Российском государственном социальном университете (Россия, г. Москва) и его филиалов в городах Анапа, Воронеж, Курск, а также в Кубанском государственном университете (Россия, г. Краснодар) и его филиалов в городах Новороссийск, Славянск-на-Кубани.

Состав слушателей курсов повышения квалификации (например, по программе «Педагогическая деонтология и профессиональные

коммуникации менеджера образования», 144 ч.) и курсов профессиональной переподготовки по программе «Менеджер образования» (526 ч.) был разнообразен и по возрастным показателям (от 28 до 59 лет), и по базовому профессиональному образованию (психолого-педагогическое – 46%, инженерно-техническое – 21%, социально-гуманитарное – 20% и даже военное образование – 13%), и по стажу работы в образовательных организациях (от 3 до 30 лет). Одна характеристика состава каждой группы слушателей курсов была неизменной: это преобладание женщин (в среднем, 72% женщин и 28% мужчин). Все взрослые обучающиеся на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки принимали участие в экспериментальной работе, проводимой авторами статьи, осознанно и добровольно. 68% преподавателей вышеназванных курсов повышения квалификации менеджеров образования сами имели опыт работы в и качестве школьных учителей, и в качестве директоров школ и их заместителей.

В процессе исследования использовались валидные методики психодиагностики, интервьюирование, анкетирование, наблюдение. При обработке экспериментальных данных использовались математические методы (в частности, Т-критерий Стьюдента), а также пакеты прикладных статистических программ.

Для определения четких параметров модели коммуникативной составляющей профессиональной деятельности современных руководителей образовательных учреждений необходима организация стабильной обратной связи между рынком труда (в том числе и с работодателями в лице представителей законодательной, исполнительной, административной власти федерального, регионального, муниципального уровней, и с представителями органов управления образованием на местах, различными общественными организациями) и с реальными менеджерами образования конкретных учреждений, а также представителями родительской общественности.

Авторами статьи было проанализировано 1968 анкет специалистов региональных, муниципальных органов управления образованием, а также 1975 анкет представителей родительской общественности (членов попечительских советов школ, лицеев, колледжей). Результаты ана-

лиза позволили выявить следующие группы требований к проявлениям профессионально-этической коммуникативной культуры руководителя образовательной организации: а) требования к сформированности (развитости) профессионально важных качеств и способностей менеджера образования, влияющих на продуктивность личностно-деловых коммуникаций (способность адекватно оценивать сущность личностных и деловых проблем различных участников целостного педагогического процесса; готовность и способность нести ответственность за свои слова, действия; готовность и способность к диалогу, способность к компромиссам; умения сотрудничать и реализовывать технологии управленческой деятельности с учетом профессионально-этических норм); б) требования к сформированности личностных и социально значимых качеств специалиста (самообладание, тактичность, обязательность, ответственность, профессиональная толерантность, умения контролировать свое эмоциональное состояние); в) требования к развитости способности предупреждать и разрешать конфликты, способности к восприятию новых идей, готовность выслушать другое мнение; способность сформировать команду для выполнения задания.

В целом же в основе проявлений в реальной педагогической практике коммуникативной культуры менеджера образования находится взаимосвязь следующих видов культуры его личности: культуры общения, культуры внешности (как базовая составляющая позитивного имиджа специалиста), духовно-нравственной и деонтологической культуры.

К началу XXI века в Российской Федерации сформировалась целая совокупность деонтологий (медицинская деонтология, юридическая деонтология, психологическая деонтология, деонтология социальной работы) как особых научных дисциплин, в которых рассматривается проблема долга представителей той или иной профессии, система норм, императивов разного порядка и характера, выполнение которых обеспечивает оптимальное выполнение профессиональных обязанностей специалиста.

Педагогическая деонтология призвана разъяснять сущность, значение тех или иных действий, поступков, мотивов субъектов целостного педагогического процесса в ходе решения профессионально-этических задач, значение морально-

нравственных дилемм в сфере личностных деловых коммуникаций. В задачи педагогической деонтологии входит разработка способов и механизмов предотвращения формального отношения педагогов к своему функционалу.

Кроме этого педагогическая деонтология как прикладная научная дисциплина содействует активизации процесса саморазвития у педагога необходимых для выполнения педагогической миссии морально-нравственных черт личности специалиста, предотвращает их деформацию в результате длительного выполнения профессиональных функций [1; 2; 3].

По мнению авторов статьи, педагогическая деонтология как прикладная научная дисциплина рассматривает комплекс следующих вопросов: а) профессионально-этические и нормативно-императивные аспекты взаимоотношений педагога и других субъектов целостного педагогического процесса, в частности этические аспекты взаимоотношений в системах «педагог – обучающийся (несовершеннолетний ученик, студент, взрослый обучающийся)»; «педагог – группа обучающихся»; «педагог – воспитанник (дошкольник, школьник, студент)»; б) профессионально-этические аспекты отношений между педагогом и другими работниками учреждения образования, а также взаимоотношения конкретного педагога и педагогического коллектива; в) нормативно-императивные и профессионально-этические аспекты взаимоотношений педагога и микросоциальной среды воспитанника, обучающегося (его родственники, друзья, соседи, в случае взрослого обучающегося его сослуживцы и т. п.); г) специфика нормативно-императивных отношений педагога и общества, государства, права, закона; д) процесс освоения педагогом нормативных профессиональных требований, которые позволяют ему адекватно воспринимать педагогическую реальность, ориентироваться в ней, выработать профессионально-целесообразные стратегии и тактики, задачи и планы профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение в рамках установленных профессионально-нормативных императивов.

На основе проведенного анализа различных подходов к трактовке понятий «деонтологическая культура педагога» [1; 3; 4; 5] и «коммуникативная культура личности» [3; 6; 7], а также на основе обобщения собственных научных

изысканий авторов статьи [2; 8] было сформулировано следующее определение: *деонтологическая коммуникативная культура* педагога представляет собой личностное интегративно-функциональное образование, которое отражает комплекс освоенных вариативных моделей нормативно-ролевого ситуационного поведения специалиста, определяет эффективность и продуктивность профессиональных коммуникаций, обеспечивает целесообразность управленческих решений с учетом социокультурной специфики, традиций образовательной среды на основе профессионально-этических норм.

Профессионально-коммуникативная деонтологическая культура менеджера образования отражает освоенный специалистом комплекс профессионально-речевых знаний, умений, навыков, компетенций, сформированный в процессе непрерывной профессиональной подготовки и проявляемый в повседневном деловом и личностном общении с учетом социокультурной специфики, традиций и этноментальных особенностей реципиентов.

Характерной чертой деонтологической коммуникативной культуры менеджера образования является устойчивость ее проявлений в повседневных реалиях педагогической практики.

Данная культура неразрывно связана с правовой культурой как отдельной личности, так и правовой культурой общества в целом. Деонтологическая коммуникативная культура менеджера образования может и должна быть развита, а для этого необходимо создать и реализовать определенные условия в системе непрерывного образования педагогических кадров.

Принимая во внимание тот факт, что культура специалиста трактуется в ряде работ [6; 7; 9; 10] как средневзвешенный показатель, который коррелирует с определенным уровнем его профессиональной компетентности, отражающий степень сформированности необходимых компетенций, авторами статьи были выявлены компетенции, которые образуют содержательный базис деонтологической коммуникативной культуры менеджера образования.

Для выявления совокупности компетенций были проанализированы как квалификационные требования и профили менеджеров образования (различных уровней), так и специфика реализации в естественных условиях труда данных специалистов деонтологиче-

ских коммуникативных норм взаимодействия руководителей образовательных учреждений с различными категориями участников (субъектов) целостного педагогического процесса.

В итоге были определены следующие деонтологические коммуникативные компетенции менеджера образования: ассертивная, нормативно-императивная, этнокультурная, социально-статусная, этноконфессиональная, интерактивная (табл. 1).

В марте 2014 года группа экспертов из семи человек (экспертами являлись: преподаватели курсов профессиональной переподготовки, специалисты административно-управленческого профиля образовательных организаций, которые являлись базами стажировки слушателей курсов) оценивала сформированность системы выше перечисленных компетенций у выпускников программы профессиональной переподготовки «Менеджер образования» (502 ч.).

Для оценивания авторами статьи были разработаны специальные диагностические карты, которые позволяли оценить уровень проявления компетенций в ходе учебных занятий (семинаров, практикумов, деловых игр), различных видов тренингов, стажировок, защиты курсовых и дипломных работ, в различных формах внеаудиторной научно-исследовательской деятельности.

В таблице 1 указаны средние оценки (по 10-балльной шкале) по всем компетенциям, среднеквадратические отклонения оценок и сведения о вероятностях равенства средних значений.

Использовалась функция ТЕСТ приложения MS Excel, вычисляющая вероятность для наблюдаемого значения t -критерия. Расчеты указывают на значимость различий (при уровне значимости 0,05) средних оценок для пяти компетенций.

В процессе практической реализации деонтологического подхода к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей учреждений образования в системе повышения их квалификации (на базе РГСУ и КубГУ) были успешно использованы следующие типы дополнительных профессионально-образовательных программ для менеджеров образования, которые способствовали развитию у них профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций:

Таблица 1

Результаты экспертной оценки сформированности деонтологических коммуникативных компетенций выпускников курсов профессиональной переподготовки «Менеджер образования»

Компетенции (и их составляющие)	Выпуск 2011 года (n=126)		Выпуск 2014 года (n=128)		P
	\bar{x}_1	σ_1	\bar{x}_2	σ_2	
Нормативно-императивная компетенция (умение определять в профессиональной практике зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов, в частности, в сфере лично-делового, межэтнического общения, способность к их конструктивному разрешению; соблюдение конфиденциальности)	8,75	1,11	9,03	0,95	<0,05
Ассертивная компетенция (умения предупреждать конфликты и вести переговоры по достижению компромисса; навыки профессиональной перцепции в лично-деловой коммуникации; готовность, способность и умения работать в команде)	8,04	1,62	8,76	1,13	<0,05
Этнокультурная компетенция (способность к открытости восприятия и принятия особенностей и специфики других культур; умения осуществлять лично-деловые коммуникации с учетом этнокультурных традиций, норм; умения продуктивно и толерантно взаимодействовать с представителями различных этнических групп)	8,32	1,46	9,01	0,95	<0,05
Интерактивная компетенция (адекватное восприятие, понимание информации в ходе осуществления профессиональной деятельности; доступность и четкость собственного профессионально-информационного сообщения, умение проявлять эмпатию в лично-деловой коммуникации, взаимодействовать с партнерами по общению с учетом контекста и специфики конкретной ситуации)	8,21	1,53	8,62	1,07	<0,05
Социально-статусная компетенция (умения выстраивать профессиональное общение с представителями различных социальных групп, применяя системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, формам и методам делового и личного общения)	7,86	1,75	8,14	1,62	<0,05
Этноконфессиональная компетенция (готовность и способность понимать особенности религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфику поведения, которая обусловлена религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий; умение выстраивать лично-деловое общение с учетом конфессиональных особенностей партнеров по общению и др.)	7,58	2,03	7,93	1,84	>0,05

а) адаптивно-корректирующие курсы повышения квалификации, которые необходимы для изменения некоторых коммуникативных, поведенческих проявлений менеджеров образования, для улучшения профессиональной, социокультурной адаптации специалиста (например, курсы «Конфликтологическая компетентность менеджера образования» (144 ч.), «Конфессиональная толерантность педагогических и управленческих кадров» (86 ч.), «Деонтологические основы профессиональных коммуникаций в педагогической деятельности (132 ч.)»); б) функционально-технологические курсы, которые помогают качественно осуществить конкретные виды функционала менеджера образования с учетом квалификационных требований (например, курсы «Профессионально-коммуникативная культура переговорной и фандрайзинговой деятельности менеджера образования» (72 ч.), «Консультативные технологии в работе менеджера образования» (88 ч.), «Коммуникативные и деонтологические основы технологий социально-педагогического посредничества» (72 ч.); в) компенсирующие курсы, восполняющие недостатки общекультурной и коммуникативной подготовки, необходимы для совершенствования общей и профессиональной культуры специалиста (например, курсы повышения квалификации «Этнопедагогическая культура менеджера образования» (108 ч.); г) профессионально-продолжительные курсы, которые, как правило, призваны совершенствовать различные аспекты профессиональной деятельности менеджеров, административно-руководящих работников образовательных учреждений (например, программы «Особенности и специфика личностно-деловых коммуникаций менеджера образования с социальными партнерами школы и родительскими сообществами» (144 ч.), курсы «Профессионально-коммуникативная компетентность менеджера образования в сфере международного сотрудничества и партнерства» (72 ч.); д) профилактические курсы, которые предназначены для успешного разрешения отдельных проблем профессионального специалиста, помогающие преодолеть те или иные кризисные состояния менеджера образования (например, курсы «Современные методы и технологии предупреждения синдрома эмоционального выгорания менеджера образования» (86 ч.), «Профилактика

профессиональной деформации менеджера образования» (108 ч.)).

Процесс развития в системе дополнительного профобразования деонтологической профессионально-коммуникативной культуры руководителей образовательных учреждений требует интеграции деонтологического подхода с рядом следующих методологических подходов: *контекстного* (учет в период курсовой подготовки менеджера образования социокультурного, регионально-этнического, полилингвального, профессионально-средового контекста его трудовой деятельности; отражение и воссоздание в содержательно-технологическом обеспечении дополнительного профобразования вариативных основ профессиональных связей и отношений менеджера образования в реалиях межкультурных, социально-профессиональных коммуникаций через отбор учебных материалов, отражающих специфику и особенности практики профессиональной деятельности менеджера образования и др.); *персонализировано-андрагогического* (опора на субъективно-личностный и профессиональный опыт слушателей курсовой подготовки; создание психологической комфортности в образовательном процессе; ориентация обучения взрослых на сотрудничество и креативность в диалоговом общении; приоритет самообразовательной деятельности и самооценки результативности обучения) [11]; *компетентностного* (профессионально-личностный рост слушателя курсовой подготовки в профессионально-коммуникативной сфере обеспечивается развитием системы вариативных компетенций, профессионально важных качеств, необходимых и достаточных для эффективного выполнения задач профессиональной деятельности); *социокультурологического* (опора в процессе профессионально-прикладного деонтологического и коммуникативного обучения на социально-культурный опыт слушателей курсовой подготовки при создании психологически комфортной атмосферы сотрудничества в монологических и диалогических видах общения с учетом психологических, этнокультурных особенностей взрослых обучающихся; учет ведущих характеристик современного поликультурного образования в многонациональном социуме; организация межкультурной коммуникации на основе билингвальной образованности, этнопедагогиче-

зация образовательной среды), *системно-квалитативного* (позволяет реализовать системный мониторинг качества сформированности профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций менеджера образования).

Этапами процесса развития деонтологической коммуникативной культуры менеджеров образования в системе повышения их квалификации являются: *диагностико-ориентировочный этап* (выявление актуального уровня развития деонтологической коммуникативной культуры и специфики контингента слушателей курсовой подготовки, выявление их актуальных и потенциальных возможностей, профессионально-образовательных потребностей), *организационно-процессуальный этап* (включает в себя: разработку и реализацию научно-методического обеспечения всех форм, направлений, видов курсовой подготовки, активизацию инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава курсов повышения квалификации); *профессионально-тренировочный этап* (применение взрослыми обучающимися вновь приобретенных коммуникативных и деонтологических знаний в различных видах практикумов, тренингов, стажировки); *экспертно-мониторинговый этап* (включает в себя: экспертную оценку [12] эффективности реализации программ курсовой подготовки деонтологического профессионально-коммуникативного профиля для менеджеров образования).

Наиболее продуктивными профессионально-образовательными технологиями, способствующими успешному развитию в системе повышения квалификации менеджеров образования профессионально-коммуникативной деонтологической культуры, являются: технология модерации; задачно-ситуационные технологии; технология учебного диалога; технология учебно-ролевых, имитационных игр; кейс-технологии; технологии «диагностика – консалтинг – обучение»; технология проблемного обучения (обеспечивает стимуляцию самостоятельной поисковой смыслодеятельности взрослых обучающихся); технологии консультативно-индивидуального обучения; технологии персонифицированного тренинга; технологии педагогических мастерских [2; 8; 13].

Авторы статьи в течение 12 лет изучали специфику проявлений деонтологической ком-

муникативной культуры конкретных менеджеров образования (1968 человек) в реальных условиях их трудовой практики. В результате анализа данных были выделены ниже следующие типичные уровни проявления данной культуры руководителей школ.

Ситуативно-адаптивный уровень проявления деонтологической коммуникативной культуры характеризуется: наличием у руководителя необходимых базовых знаний об особенностях проявления собственного стиля личностно-делового общения в процессе взаимодействия с различными участниками целостного педагогического процесса; адекватными профессионально-речевыми реакциями в типовых ситуациях трудовой деятельности; ситуативно-ориентированной речью, сформированностью базовых рефлексивно-перцептивных умений, а также базовых умений саморегуляции эмоционального состояния; эпизодически удачным воспроизведением нормативно-ролевых способов личностно-делового общения в соответствии деонтологическими требованиями; сложностью адаптации в нестандартных условиях профессиональной практики.

Административно-дискретный уровень проявлений коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования характеризуется: осознанием профессиональной ценности норм педагогической деонтологии, устойчивым стремлением к овладению ею; наличием знаний о структуре, особенностях собственного коммуникативного стиля; рефлексивностью отдельных аспектов профессиональных коммуникаций; сформированностью коммуникативных умений достигать позитивного результата при реализации основных функций профессиональной деятельности; эпизодическим (дискретным) проявлением достаточно высокого уровня эмпатийности; пониманием и принятием отдельных индивидуальных особенностей другого человека; сформированностью базовых умений саморегуляции профессионально-речевой деятельности, эмоционального состояния, поведенческих реакций.

Системно-управленческий уровень характеризуется: развитым мотивом к систематическому самосовершенствованию коммуникативной культуры на основе требований педагогической деонтологии с целью достижения мак-

симальной самореализации в профессиональной сфере образовательного менеджмента; наличием системных знаний об особенностях собственного коммуникативного стиля, сформированностью широкого спектра приемов соблюдения профессионально-этических норм в практической деятельности, конгруэнтностью вербальной и невербальной речи в контексте конкретной профессиональной ситуации; рефлексивностью в сфере профессиональных коммуникаций.

Профессионально-креативный уровень характеризуется: устойчивым стремлением к овладению различными психотехниками самосовершенствования собственного стиля коммуникативной культуры менеджера образования; развитыми умениями самоконтроля в сфере личностно-деловых коммуникаций; высоким уровнем профессионально-социальной адаптации в постоянно обновляющихся условиях трудовой деятельности; гибкостью, вариативно-

стью, тактичностью профессионально-речевого поведения специалиста даже в нестандартных ситуациях; наличием системы продуктивных индивидуальных приемов саморегуляции эмоционального состояния, поведенческих реакций; способностью к импровизации; достижением чувства удовлетворенности от результатов педагогической деятельности, многие из которых обусловлены используемыми индивидуально-стилевыми особенностями проявления высокого уровня деонтологической коммуникативной культуры менеджера образования.

По опроснику Р. Кэттелла была определена динамика развития профессионально важных и личностных характеристик слушателей программы профессиональной переподготовки «Менеджмент образования», влияющих на деонтологическую и профессионально-коммуникативную культуру руководителя образовательного учреждения (табл. 2).

Таблица 2

Показатели профессионально важных и личностных характеристик слушателей программы профессиональной переподготовки «Менеджмент образования» (502 ч.), влияющих на деонтологическую коммуникативную культуру менеджера образования

Показатели (в баллах)	Выпуск 2011 г.		Выпуск 2014 г.		p
	\bar{x}_1	σ_1	\bar{x}_2	σ_2	
Фактор G – моральная нормативность: ответственность, соблюдение правовых и социальных норм, требовательность к себе и другим в плане соблюдения норм и правил	7,35	1,82	7,96	1,43	<0,05
Фактор Q ₃ – дисциплинированность: самоконтроль эмоций и поведения; умение планировать свое время и порядок действий	6,26	1,72	6,95	1,34	<0,05
Фактор Q ₁ – гибкость мышления: восприимчивость к новому, быстрый анализ ситуации, понимание сути проблемы, эвристичность мышления, поиск новых нестандартных путей решения задачи, самостоятельность в решении проблем, рефлексия неудач в эксперименте	5,26	1,52	5,88	1,73	<0,05
Фактор M – адаптивность: успешная адаптация в жестко заданных правилах и ситуационных условиях, реалистичность в поступках, добросовестность выполнения поставленной задачи	7,62	1,46	8,13	1,52	<0,05
Фактор N – гибкость: быстрое просчитывание возможных вариантов решения проблемы и выбор оптимального, внимание к нюансам и деталям ситуации	5,08	1,57	5,64	1,13	<0,05

В ходе исследования не были выявлены гендерные различия в процессе развития деонтологической коммуникативной культуры менеджеров образования: как мужчины, так и женщины могут достичь одинаково высокого уровня сформированности деонтологической и профессионально-коммуникативной культуры.

В целом же можно констатировать, что система повышения квалификации менеджеров образования может обеспечить эффективность развития их деонтологической коммуникативной культуры, если: а) учебный процесс курсовой подготовки опирается на объективную оценку специфики контингента взрослых обучающихся (специалистов-практиков) и логику их профессионально-личностного развития в системе повышения квалификации; б) в содержательно-методическом базисе курсовой подготовки учитываются специфические особенности управленческого труда руководителей образовательных организаций, тенденции развития образовательных систем в регионах и России в целом, актуальные и перспективные потребности рынка труда в менеджерах образования; в) учебный процесс курсовой подготовки функционирует на основе интеграции андрагогического, деонтологического, компетентностного, контекстного, акмеологического, персонифицированного подходов; г) содержательное и технологическое обеспечение процесса развития деонтологической коммуникативной культуры руководителей школ базируется на научном осмыслении результатов многофакторного и системного анализа требований государственно-общественного заказа к уровню профессиональной компетентности и культуры менеджеров образования, наиболее полно отражает требования квалификационных характеристик и специфику административно-управленческого труда в педагогической сфере, достижения теории и практики в области педагогической деонтологии, профессионально-педагогических коммуникаций; д) оперативно учитываются данные системного мониторинга уровня сформированности у слушателей курсовой подготовки совокупности профессионально важных коммуникативных деонтологических компетенций, обеспечивая адекватные действия, направленные на совершенствование различных сторон образовательного процесса в системе повышения квалификации менеджеров образования.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что деонтологический подход к развитию профессиональной культуры менеджера образования в системе повышения его квалификации ориентирован на принятие и осознание специалистом-практиком этико-должностных, морально-нравственных, императивно-кодексных норм, ценностей, идеалов педагогической профессии как в широком, так и в узком специализированно-профессиональном понимании; на овладение вариативными навыками личностно-деловых коммуникаций и межкультурного, поликультурного сотрудничества; понимание ответственности за свое профессиональное поведение; осознание своей высокой миссии как носителя родной культуры, речевой культуры, как представителя педагогической интеллигенции, принятие ценностей толерантности как базовой составляющей педагогического общения и коммуникативной культуры руководящего работника.

Таким образом, проблема развития профессионально-коммуникативной деонтологической культуры руководителей образовательных учреждений на основе деонтологического подхода, находясь на стыке педагогики, психологии, менеджмента образования, философии, социологии, акмеологии образования, является одной из составных частей более общей проблемы – совершенствования непрерывной профессиональной подготовки педагогических и управленческих кадров системы образования.

Библиографический список:

1. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1994. – 313 с.
2. Nikitina N. I. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training / N. I. Nikitina, T. E. Galkina, S. N. Tolstikova, N. V. Avtionova, O. I. Volenko, V. M. Grebennikova // Life Science Journal, 2014, No 11 (12), pp. 542–546.
3. Вульф Б. З. Педагогика рефлексии и профессиональная культура педагога / Б. З. Вульф. – М. : Московский гуманитар. пед. ин-т, 2002. – 86 с.
4. Campbell E. The Ethical teacher / E. Campbell. Open University Press, Berkshire, 2003. 208 p.

5. Cummings R. Moral reasoning of inservice and pre-service teachers: a review of the research / R. Cummings, S. Harlow, C. D. Maddux // *Journal of Moral Education*, 2007, No 36 (1), pp. 67–78.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1998. – 386 с.
7. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста / И. А. Зимняя // *Проблемы качества, его нормирование и стандарты в образовании*. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 4–26.
8. Никитина Н. И. К вопросу о развитии в условиях учреждений повышения квалификации профессионально-коммуникативной деонтологической культуры менеджеров образования / Н. И. Никитина, В. М. Гребенникова // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 11. – С. 122–129.
9. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – М. : МСПИ, 2005. – 205 с.
10. Carr D. Professional and personal values and virtues in education and teaching / D. Carr // *Oxford Review of Education*, 2006, No 32, pp. 171–183.
11. Галкина Т. Э. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации / Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2011. – № 2 (7). – С. 40–45.
12. Симонов В. П. О компетентности и объективности при тестировании знаний слушателей факультета повышения квалификации / В. П. Симонов // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2012. – № 3 (12). – С. 13–19.
13. Гребенникова В. М. Интерактивные технологии обучения в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений / В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. – 2012. – № 13-1. – С. 282–290.
- References:**
1. Levitan K. M. *Osnovy pedagogicheskoy deontologii* [Basics of Pedagogical Deontology], M., 1994. 313 p.
2. Nikitina N. I. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training / *Life Science Journal*, 2014, No 11(12), pp. 542–546.
3. Vul'fov B. Z. *Pedagogika refleksii i professional'naya kul'tura pedagoga* [Pedagogy of Reflection and Professional Culture of the Teacher], M., 2002. 86 p.
4. Campbell E. *The Ethical teacher*. Open University Press, Berkshire, 2003. 208 p.
5. Cummings R. Moral reasoning of inservice and pre-service teachers: a review of the research / *Journal of Moral Education*, 2007, No 36 (1), pp. 67–78.
6. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism], M., 1998. 386 p.
7. Zimnyaya I. A. *Culture. Education. Professionalism of Expert* [Kul'tura. Obrazovannost'. Professionalizm spetsialista] *Problemy kachestva, ego normirovanie i standarty v obrazovanii* [Problems of Quality, its Normalization and Standards in Education], M., 1998, pp. 4–26.
8. Nikitina N. I. *Developing the Professional-Communicative Deontological Culture of Education Managers in the Professional Development Institutions* [K voprosu o razvitiy v usloviyakh uchrezhdeniy povysheniya kvalifikatsii professional'no-kommunikativnoy deontologicheskoy kul'tury menedzherov obrazovaniya] *European Social Science Journal*, 2013, No 11, pp. 122–129.
9. Zeer E. F. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod* [Modernization of Professional Education: a Competency-Based Approach], M., 2005. 205 p.
10. Carr D. Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 2006, No 32, pp. 171–183.
11. Galkina T. E. *Personalized Approach in the System of Professional Development* [Personifirovannyy podkhod v sisteme povysheniya kvalifikatsii]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2011, No 2 (7), pp. 40–45.
12. Simonov V. P. *On the Competence and Objectivity When Testing Students of Professional Development Faculty* [O kompetentnosti i ob'ektivnosti pri testirovanii znaniy slushateley fakul'teta povysheniya kvalifikatsii]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii ka-*

drov [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2012, No 3 (12), pp. 13–19.

13. Grebennikova V. M. Interactive learning technologies in the system of improvement of professional skill of heads of educational institutions

[Interaktivnye tekhnologii obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii rukovoditeley obshchego-brazovatel'nykh uchrezhdeniy]. *Vestnik Universiteta* [Bulletin of the University], 2012, No 13-1, pp. 282–290.

УДК 378.091.348

Педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе повышения квалификации

Ф. А. Зуева

Pedagogical assistance to the development of professionally significant personal resources of students in the professional development

F. A. Zueva

Аннотация. Проблема, рассматриваемая в статье, заключается в поиске подходов к педагогическому содействию развитию профессионально значимых личностных ресурсов, которое предполагает превентивную и оперативную помощь в развитии и саморазвитии слушателей курсов повышения квалификации, связанную с продвижением в профессиональном плане. Сделан акцент на решение вопросов учебно-педагогического взаимодействия, в рамках которого осуществляется поддержка потенциальных возможностей обучающихся; выявление условий, способствующих развитию их профессионально значимых личностных ресурсов; обнаружение обучающимися собственных проблем и придание им развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Вместе с тем, проектируемая образовательная среда по педагогическому содействию развитию профессионально значимых личностных ресурсов предполагает инициирование образовательных запросов на основе самодиагностирования, что является фактором расширения субъектности обучающихся.

При этом педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов приближает к пониманию механизмов формирования новых субъектных качеств, которые формируются в процессе выдвигения и достижения новых для субъекта целей, или при овладении новыми видами деятельности.

Как следствие, перерастание фрагментарного опыта обучающихся в устойчивую моти-

вацию собственного профессионального совершенствования.

Abstract. The article highlights the problem of searching approaches to pedagogical assistance for developing professionally significant personal resources. It is preventive and operational assistance in development and self-development of the trainees of professional development courses which is related to professional advancement. Author considers the questions of teaching and learning interaction within which the support for students' potential opportunities is provided; identifies conditions promoting development of students' professionally significant personal resources; determines the necessity of understanding by students their problems and transforming these problems in the activity goals.

Designed educational environment which promotes the development of professionally significant personal resources suggests the initiation of educational needs based on self-diagnosis which develops students' subjectness.

Pedagogical assistance for developing professionally significant personal resources facilitates the understanding of the mechanisms of forming new subject qualities, which are formed in the process of setting and achieving new goals or mastering new activities.

As result, students' fragmentary experience turns into sustained motivation for their own professional development.

Ключевые слова: профессионально значимые личностные ресурсы, профессиональное становление, педагогическое содействие, са-

модиагностирование, профессиональная компетентность, образовательная программа.

Keywords: *professionally significant personal resources, professional development, pedagogical assistance, self-diagnosis, professional competence, education program.*

Профессиональное становление человека как момент его развития на жизненном пути предполагает, помимо формирования специальной профессиональной мотивации, необходимость управления процессом развития профессионально значимых личностных ресурсов. Вместе с тем, значительное число полезных теоретических наработок пока еще не доведено до уровня практически действующих процедурных рекомендаций и приемов.

Поэтому реально существующие процессы профессионального становления часто завершаются слишком поздно, оставляя личность один на один с наступившей необходимостью решения одного из главнейших жизненных вопросов: необходимостью продолжения профессиональной деятельности на основе оценивания собственных профессионально значимых личностных ресурсов.

Слабая результативность практического решения проблемы последующей эффективной профессиональной деятельности, при более детальном анализе, предполагает постановку вопроса о необходимости педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе повышения квалификации.

Ключевым понятием, рассматриваемым в данной работе, является понятие «педагогическое содействие», введенное в педагогическую науку Г. Н. Сериковым, который указывает, что это особый вид взаимодействия обучающего и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [1].

Раскрытие сущности организации педагогического содействия как процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов, имеет принципиальное значение, с одной стороны, как выполнение социального заказа общества на личность, способную к преобразованию окружающего мира, а с другой – необходимость формирования личности, способной к самовыражению, самореализации и обладающей положительной «Я-концепцией».

Педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе повышения квалификации необходимо рассмотреть в различных ракурсах:

- как условие успешного выполнения деятельности в процессе курсовой подготовки;
- как избирательную активность, настраивающая личность на развитие профессионально значимых личностных ресурсов;
- как регулятор деятельности;
- как фонд действенных знаний, которые обеспечивают в профессиональной деятельности наибольшую продуктивность.

Не претендуя на раскрытие всех аспектов рассматриваемого понятия «педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов», мы будем в дальнейшем придерживаться следующего определения: педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся рассматривается как «учебно-педагогическое взаимодействие, направленное на внутреннюю мобилизацию личностных ресурсов на основе выявленных профессиональных склонностей обучающихся» (по определению Ф. А. Зуевой) [2].

Важнейшее структурное свойство образовательного процесса, нацеленного на педагогическое содействие развитию личностных ресурсов, состоит в том, чтобы профессионально направленные знания обучающихся поднять до уровня сознания, т. е. сделать эти знания регулятором учебной деятельности.

Когда речь заходит о развитии профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, имеется в виду не решение «на всю жизнь», а скорее, начало, профессиональный старт.

В дальнейшем у каждого человека могут возникнуть и новые желания, и новые возможности. По сути, процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов длится на протяжении всей трудовой деятельности человека.

Педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов приближает к пониманию механизмов формирования новых субъектных качеств, которые формируются в процессе выдвижения и достижения новых для субъекта целей, или при овладении новыми видами деятельности.

Как следствие, перерастание фрагментарного опыта обучающихся в устойчивую мотивацию собственного профессионального совершенствования.

Для определения эффективности педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, а также степени их готовности к продуктивной деятельности, необходимо проведение профессионально-психологической оценки профессиональной компетентности педагогов.

В классификации видов профессиональной компетентности А. К. Маркова различает:

– специальную компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальную компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностную компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальную компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом. А. К. Маркова поясняет, что названные виды компетентности означают, по сути дела, зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности [3].

Выделяются следующие этапы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в процессе курсовой подготовки:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, уста-

новление контакта с обучающимися, вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости для обучающегося.

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

3. Договорный – проектирование действий педагога и слушателя курсов повышения квалификации (разделение функций и ответственности по решению проблемы).

4. Деятельностный – действие слушателя курсов, со стороны педагога – координация действий слушателей курсов, прямая безотлагательная помощь обучающимся.

5. Рефлексивный – совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности с обучающимися, констатация факта разрешимости педагогической проблемы. Процессу педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов в ходе курсовой подготовки присущи определенные особенности, являющиеся следствием его основной сущности. Одной из наиболее характерных его особенностей является гибкость: каждый слушатель курсов может учиться в индивидуальном темпе, модульно или линейно осваивать образовательные программы. Другой особенностью является адаптивность, то есть реализация образовательной программы позволяет организовать образовательный процесс обучающихся с различными их стартовыми возможностями, что позволяет на практике реализовать индивидуальный подход к обучению.

Характеризуя этапы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в процессе курсовой подготовки, необходимо выявить систему факторов, благоприятствующих развитию профессиональных интересов и склонностей, в связи с этим чувствительность, восприимчивость обучающихся к определенным средствам решения данных задач на каждом этапе и, как следствие, расширение целей и последующая их реализация. Представление о целях, задачах и средствах их решения на каждом этапе вырабатывается на основании обобщения эмпирического опыта подготовки обучающихся.

Обобщение данных материалов позволяет содержательно охарактеризовать тенденции

педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов. Особо среди них выделяются следующие: перерастание фрагментарного опыта в устойчивую профессионально значимую направленность личности, активизация самовоспитания профессионально значимых личностных качеств, превращение курсовой подготовки в устойчивую сферу профессионального самосовершенствования личности.

Другой ракурс рассмотрения проблемы – методический, требует выявления дидактических средств содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Средства педагогического содействия в проектируемой среде конструируются в зависимости от особенностей конкретной ситуации, цель которой – зафиксировать момент появления запроса, придать ему эмоциональную окраску, вербализовать и конкретизировать.

В проектируемой среде все преобразования в образовательных системах направляются на развитие профессионально значимых личностных ресурсов, самореализации личности в продуктивной трудовой деятельности.

Вместе с тем, проектируемая образовательная среда по педагогическому содействию развитию профессионально значимых личностных ресурсов предполагает инициирование образовательных запросов на основе самодиагностирования, что является фактором расширения субъектности обучающихся.

Необходимость организации деятельности по самодиагностированию слушателей курсов продиктована следующим:

- без полноценной информации о самом себе, без достоверного представления о своих особенностях, способностях, умениях невозможно соотнести себя с профессией;

- объективное представление о своих психологических и личностных особенностях, как правило, вызывает чувство неудовлетворенности собой и становится сильным стимулом для последующей работы по саморазвитию, самовоспитанию (имея такую информацию обучающийся получает возможность развить у себя личностные ресурсы, необходимые в профессиональной деятельности);

- курсы имеют личностно развивающую направленность, поэтому данные, полученные в

процессе самодиагностирования, позволяют отслеживать изменения и являются показателем эффективности образовательной программы повышения квалификации.

Самодиагностирование – комплексный процесс, проходящий по направлениям:

- изучение собственных психологических, профессионально-педагогических и личностных качеств с использованием психолого-педагогического инструментария;

- самооценка обучающихся, которая формируется путем сравнения себя с другими слушателями курсов и сопоставления уровня своих притязаний с результатами своей деятельности;

- рассмотрение самодиагностирования в связи с процессом самовоспитания (самонаблюдение в процессе образовательной деятельности, анализ фактов собственной жизни; самоанализ – критическая оценка фактов, соотношение их с определенными ценностями; самоиспытание интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, особенностей темперамента, физических возможностей, профессионально важных качеств личности) [4].

В практике реализации курсов повышения квалификации организуется работа слушателей по всем выделенным направлениям. В этом случае достигается необходимый уровень диагностичности образовательной программы, деятельность обучающихся приобретает дополнительный личностный смысл саморазвития.

Логика организации процесса предполагает: на первом этапе познание себя при помощи психологических методик (изучение познавательных интересов; определение профессиональных склонностей и способностей и др.), далее – диагностика и формирование самооценки обучающихся в процессе тренингов, деловых игр, а затем – последовательный переход к самонаблюдению, самоанализу и самоиспытанию в процессе решения практических задач во время прохождения курсов, процесс самодиагностирования будет охватывать каждый вид деятельности, выполняемый слушателями курсов [5].

Таким образом, педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов предполагает превентивную и оперативную помощь в развитии и саморазвитии слушателей курсов, направленную на решение вопросов, связанных с продвижением в

профессиональном плане. В процессе учебно-педагогического взаимодействия осуществляются поддержка потенциальных возможностей; выявление условий, способствующих развитию профессионально значимых личностных ресурсов; обнаружение обучающимися собственных проблем и придание им развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Библиографический список:

1. Сериков Г. Н. Управление образованием: Системная интерпретация / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с.
2. Зуева Ф. А. Развитие профессионально значимых личностных ресурсов : монография / Ф. А. Зуева. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing. – 160 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1997. – 308 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
5. Зуева Ф. А. Управление самостоятельной работой обучающихся в системе повышения

квалификации педагогов / Ф. А. Зуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 3 (20). – С. 21–27.

References:

1. Serikov G. N. *Upravlenie obrazovaniem: Sistemnaya interpretatsiya* [Education Management: System Interpretation], Chelyabinsk, 1998. 664 p.
2. Zueva F. A. *Razvitie professional'no znachimyykh lichnostnykh resursov: monografiya* [Development of Professionally Significant Personal Resources: Monograph], Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing, 160 p.
3. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism], M., 1997. 308 p.
4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Pedagogicheskiy slovar'* [Pedagogical vocabulary], M., 2005. 176 p.
5. Zueva F. A. Managing students' Self-Study in the Teachers' Professional Development System [Upravlenie samostoyatel'noy rabotoy obuchayushchikhsya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2014, No 3 (20), pp. 21–27.

УДК 378.091.398

Развитие толерантности социальных педагогов в системе «вуз – ДПО»²

С. Н. Толстикова, Н. И. Никитина

Developing tolerance of social educators in the system “University – Additional Professional Education”

S. N. Tolstikova, N. I. Nikitina

Аннотация. В современной России перед системой непрерывного профессионального образования стоит задача создания в вузах и учреждениях повышения квалификации комплекса условий для развития толерантности как профессионально важного качества личности специалистов социально-педагогического профиля. Проявления толерантности как профессионально важного качества социальных педагогов (специалистов, работающих в детских садах, школах, социальных приютах, детских домах, центрах социальной помощи семье и детям, центрах социально-психолого-педагогического сопровождения и реабилитации несовершеннолетних) с разным стажем трудовой деятельности (от 1 года до 18 лет) изучались авторами статьи в течение пятнадцати лет с помощью валидных диагностических методик. Были выявлены взаимосвязи развития толерантности социальных педагогов с их индивидуально-типологическими свойствами и половозрастными особенностями личности.

В статье приведены характеристики разработанные авторами типологии индивидуального стиля проявления толерантности социального педагога (синергетический, результативно-адаптивный, избирательный стили).

В статье рассмотрены основные содержательные линии, факторы, условия развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля в системе их непрерывного образования; особое внимание уделено трактовке ситуационно-контекстного подхода к профессионально-коммуникативной подготовке социально-педагогических кадров.

Abstract. In modern Russia the system of continuing professional education is tasked with the creating in universities and institutions of professional development a set of conditions for developing tolerance as professionally important quality of the social educators' personality. The authors of this article were studying for fifteen years the tolerance as a professionally important quality of social educators (professionals working in kindergartens, schools, social shelters, orphanages, social assistance centers for families and children, centres of socio-psycho-pedagogical support and rehabilitation of juveniles) with different work experience (from 1 year to 18 years). Authors identified the interrelation between the development of social educators' tolerance and their individual typological characteristics and the age and sex characteristics.

The article presents the characteristics of the developed by authors typology of individual style of social educators' tolerance (synergistic, effective adaptive, selective styles). The article describes the main factors and conditions of developing social educators' tolerance in the system of continuing education; special attention is paid to the interpretation of situational-contextual approach to professional communication training of socio-pedagogical personnel.

Ключевые слова: социальный педагог, профессионально важные качества специалиста, толерантность, повышение квалификации, профессиональное развитие.

Keywords: social educator, professionally important qualities of specialist, tolerance, advanced training, professional development.

² Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 2014/601, код проекта 3106.

Требования к профессионально толерантным качествам социального педагога закреплены в Международном этическом и профессиональном кодексе социального работника, Моральном кодексе Ассоциации социальных педагогов и социальных работников России, Профессиональном кодексе членов Межрегиональной ассоциации социальных служб России, а также в квалификационных характеристиках профессии «социальный педагог», утвержденных Министерством труда России, в проекте национального профессионального стандарта РФ «Социальный педагог», а также в профессиограммах «социальный педагог», которые разработаны отечественными и зарубежными учеными-исследователями [1; 2; 3; 4].

Исследование проблемы проявления толерантности в профессиональной деятельности практикующих социальных педагогов потребовало обращения к научным трудам российских и зарубежных педагогов и психологов, которые изучали толерантность как профессионально важное качество специалиста, работающего в системе «человек – человек» [5; 6; 7]. В исследованиях ученых доказана объективная необходимость сформированности у социального педагога толерантности. Этот факт связан с тем обстоятельством, что индивидуальные поведенческие и социокультурные особенности клиентов социального педагога могут оказаться непривычными для него. Социальный педагог, находясь в контакте с клиентами, невольно погружается в специфический «тяжелый» эмоциональный фон, свойственный «людям с социальными проблемами». У самого специалиста могут возникать тревожность, пессимизм, агрессивность. В подобных условиях работы увеличивается нагрузка на проявления толерантности социального педагога, которая представляет собой интегративно-личностное образование (как социально-психологический феномен), которое отражает внутреннюю установку специалиста на принятие «Я другого», проявляется в способах синтонического взаимодействия социального педагога с субъектами личностно-деловых коммуникаций [8]. Толерантность социального педагога характеризуется пониманием и принятием своеобразия индивидуальности другого человека, отсутствием категоричности в оценке людей, терпимостью к физическому и психологическому дискомфорту

партнера, умением учитывать особенности характера, привычек, установок других людей, демонстрацией возможности нахождения точек соприкосновения (сотрудничества) в любых ситуациях.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали Российский государственный социальный университет (РГСУ), Московский гуманитарный педагогический институт (МГПИ). Общий объем выборки (участников эксперимента за период с 2000 по 2014 год) составлял более 2500 человек. Из них на различных этапах экспериментальной работы в исследовании участвовало 635 студентов очной (дневной) формы обучения (возраст от 17 до 23 лет) и 862 студента заочной формы обучения (возраст от 18 до 55 лет) по специальности «Социальная педагогика» и направлению профессиональной подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Социальная педагогика»). 826 специалистов-практиков (социальных педагогов, возрастной диапазон от 20 до 60 лет), которые обучались на курсах повышения квалификации по программе «Социальная педагогика: современные технологии и методы работы» (368 ч.) и курсах профессиональной переподготовки по программам «Менеджмент в социально-педагогической деятельности» (502 ч.). 487 социальных педагогов (в возрасте от 20 до 58 лет) со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 18 лет работы, работающих в тех учреждениях (школах, детских домах, социальных приютах для несовершеннолетних, центрах социальной помощи семье и детям Москвы и Московской области), которые являются базами педагогической практики и стажировок РГСУ и МГПИ.

Перед началом обучающего (формирующего) эксперимента по развитию толерантности социальных педагогов в системе «вуз – повышение квалификации – профессиональная переподготовка» было проведено пилотажное исследование, в ходе которого проанкетировано и проинтервьюировано 358 социальных педагогов Москвы и Московской области). Анализ результатов опросов показал, что 51,3% специалистов испытывают серьезные коммуникативные затруднения в сфере проявления толерантности как профессионально важного качества, что, как правило, снижает эффективность профессиональной деятельности, приводит к

неудовлетворенности результатами труда, формирует неадекватную самооценку.

В определенной мере этот факт объясняется тем, что в традиционной системе непрерывной подготовки специалистов социально-педагогического профиля отсутствует целостная концепция целенаправленного и систематического развития толерантности данных специалистов как профессионально важного качества личности.

Развитие толерантности – длительный и сложный процесс, состоящий из нескольких стадий, в ходе которых необходимо преодолеть своеобразное противоречие: сначала ограничить нежелательные формы коммуникативного поведения обучающихся, научить их приемам коммуникативного самоконтроля, формируя нравственно-волевую сферу личности в процессе профессионального развития, – с тем чтобы подготовить специалиста социально-педагогического профиля к овладению более высоким уровнем толерантности.

Процесс развития толерантности у специалистов социально-педагогического профиля в системе «вуз – дополнительное профобразование (ДПО)», включает в себя следующие *стадии*: а) *диагностико-ориентационная* стадия (комплексная диагностика профессионально-личностных особенностей студентов вузов, слушателей курсов повышения квалификации, анализ полученных результатов, осознание обучающимися в системе непрерывного образования установок, ценностных ориентаций личности, которые обеспечивают мотивацию на развитие толерантности специалиста социально-педагогического профиля); б) *учебно-профессиональная* (формирование индивидуальной системы знаний о толерантности и особенностях ее проявления, которые обеспечивают «внутренние условия» развития данного феномена); в) *функционально-деятельностная* (становление и развитие индивидуальной техники проявлений толерантности в реальных условиях социально-педагогической деятельности в периоды практики, стажировки, волонтерской работы при выполнении разнообразных функций специалиста социально-педагогического профиля); г) *рефлексивно-профессиональная* (сформированность системы индивидуальных способов самонаблюдения и самоанализа, которая выступает условием самосовершенствования и саморазвития толерантности специалиста социально-педагогического профиля) [9].

Практико-ориентированная модель (рис. 1) развития толерантности социальных педагогов в системе непрерывного образования включает взаимосвязь модулей: *функционально-целевого* (персонифицированные ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста обучающихся в сфере толерантности, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития профессионально-коммуникативной компетентности специалистов); *содержательно-проблемного* (профессионально-прикладное и практико-ориентированное содержание учебных дисциплин, обеспечивающее развитие профессионально-коммуникативной толерантности специалистов); *процессуально-технологический* (научно-методическое, материально-техническое обеспечение процесса развития толерантности специалистов, совокупность вариативных образовательных технологий; накопление опыта проявления толерантности и освоенных профессионально-коммуникативных компетенций в различных видах практики, стажировки); *результативно-интегративного* (мониторинг уровня сформированности профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля с привлечением внешних экспертных систем).

В психолого-педагогическом обеспечении процесса развития толерантности социальных педагогов в системе «вуз – ДПО» в органическом *единстве* представлены: а) диагностика индивидуальных особенностей студентов, слушателей курсов повышения квалификации; б) развитие рефлексивной культуры специалистов социально-педагогического профиля; в) профессиональная интеграция участников процесса развития толерантности (в том числе в ходе организации и проведения индивидуально ориентированной практики).

Главное место в психолого-педагогическом сопровождении и технологическом обеспечении исследуемого процесса принадлежит системе спецкурсов, семинаров-практикумов, тренингов, направленных на развитие подструктур толерантности социального педагога.

В процессе изучения спецкурса «Психотехнологии совершенствования личности специалиста социально-педагогического профиля» (проводился и в вузе, и на курсах профессиональной переподготовки) использовались: метод выявления убеждений Ф. Фанча метод анализа

**Практико-ориентированная модель развития толерантности
 специалистов социально-педагогического профиля
 в системе непрерывного образования**



Рис. 1

действий Х. Алдера; методики убеждений, усиления воздействия аффирмаций. Особый интерес вызвал метод когнитивного диссонанса, метод диссонанса по аналогии; методика психологического айкидо (М. Литвака).

В ходе экспериментальной работы был апробирован тренинг «Толерантность специалиста социально-педагогического профиля: единство личностного и профессионального» (проводился и в вузе, и на курсах профессиональной переподготовки).

Серьезное внимание в процессе тренинга уделялось этнопсихологической подготовке, психологическим аспектам геронтологии, психологии религиозных убеждений.

Определенные сложности возникли в процессе работы по изменению социально-перцептивных стереотипов обучающихся (антропологических, этнонациональных, социально-статусных, социально-ролевых, экспрессивно-эстетических, вербально-поведенческих). Цикл занятий был посвящен рассмотрению ситуаций в профессиональной деятельности социального педагога, требующих высокого уровня коммуникативной толерантности. К ним были отнесены ситуации, возникающие в ходе консультирования, в процессе взаимодействия с администрацией, коллегами, сотрудниками административных и правоохранительных органов, представителями общественных и религиозных организаций.

При проведении спецкурсов, тренингов использовались интерактивные методы обучения, индивидуально-ориентированная суггестотерапия, психофизиологическая гимнастика, логотерапия, скриботерапия, библиотерапия.

В процессе лонгитюдного исследования у выпускников вуза, которые затем в течение семи лет периодически являлись еще и слушателями курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, были отмечены изменения в таких важных показателях, которые прямо (или опосредованно) отражают уровень развитости и степень проявления толерантности социального педагога в реальной профессиональной практики. В частности, были диагностированы изменения в направленности личности специалиста на диалогическое общение (по методике С. Л. Братченко) – таблица 1. С помощью методики незаконченных предложений С. Л. Братченко были определены шесть смысловых установок личности на общение: диалоговая, авторитарная, манипулятивная, альтерцентристская, конформистская и интерферентная. Приведем их краткие содержательные характеристики: *диалогическая направленность* – ориентация на равноправное общение, на сотрудничество, на совместное стремление быть понятым другим при возможном игнорировании проблем другого, проявление

Таблица 1

Результаты диагностики направленности личности социального педагога на общение (по методике С. Л. Братченко) (в %)

Вид направленности	Студенты 3 курса вуза (n=213)	Специалисты соц.-пед. профиля, которые работают в организациях, являющихся базами практики и стажировок вузов (n=208)	Выпускники программы проф. переподготовки «Менеджмент в социально-педагогической деятельности» (n=212)
Диалогическая	18,1	40,5	55,8
Авторитарная	35,7	21,8	12,1
Манипулятивная	20,2	15,3	8,2
Альтерцентристская	8,2	8,1	14,6
Конформная	8,3	7,2	6,1
Индиферентная	9,5	7,1	3,2

творчества, взаимопонимание и взаимодействие; *авторитарная направленность* – эгоцентризма в общении, наличие авторитарных установок; *манипулятивная направленность* – стремление понять партнера по общению с тем, чтобы использовать его в личных целях, изменить его поведение в нужном направлении, нежелание быть раскрытым; *альтерцентристская направленность* – ориентация на добровольный отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим; *конформистская направленность* – ориентация на более сильного партнера, на формальное без действительного его принятия и понимания; *индифферентная направленность* – отсутствие выраженной ориентации личности в сфере общения, безразличие к проблемам другого и к своему общению, возможна установка на сугубо деловые отношения с партнером.

В исследовании С. Л. Братченко доказано, что асимметрия коммуникативной направленности личности будущего специалиста психолого-педагогического профиля в процессе общения может быть скорректирована в сторону диалогичности еще в период обучения в вузе [10].

На итоговом этапе эксперимента было проведено сравнение экспертных оценок (экспертами выступали специалисты и представители администрации баз практики, педагоги-психологи, преподаватели вуза) и самооценок участников экспериментальной работы (выпускники вузов и программ профессиональной переподготовки) по сформированности отдельных показателей толерантности специалистов социально-педагогического профиля (была применена пятибалльная шкала оценивания) – таблица 2 (в таблице указан средний балл).

Таблица 2

Результаты экспертной оценки и самооценки участниками ЭГ степени сформированности отдельных показателей проявления толерантности специалистов социально-педагогического профиля в реалиях их профессиональной деятельности (max – 5 баллов)

Срезы	2011 г.		2014 г.	
	эксперт. оценка	самооценка	эксперт. оценка	самооценка
Показатели	вуз / повышение квалификации			
Способность к открытости восприятия и принятия особенностей других культур	3,52/3,64	4,08/4,13	4,26/4,53	4,59/4,62
Развитость умений и навыков социальной перцепции, адекватной интерпретации коммуникативных и поведенческих реакций различных этнических групп	3,17/3,35	3,24/3,67	4,02/4,35	4,13/4,36
Умения преодолевать конфликтные ситуации в межэтнической среде	3,21/3,46	3,21/3,42	3,87/3,96	3,85/4,02
Умения выстраивать личностно-деловое общение с учетом особенностей религиозных воззрений коммуникантов, специфики их поведения, обусловленной религиозными нормами	3,08/3,37	3,17/3,94	3,62/3,74	3,67/3,96

Для определения согласованности оценок экспертов был определен коэффициент конкордации “W” по каждому показателю.

Проведенный расчет коэффициентов конкордации показал по всем показателям согласованность мнений экспертов от средней (0,52) до сильной (0,79), что позволяет считать комплексную оценку сформированности отдельных показателей проявлений толерантности специалистов социально-педагогического профиля в реальных условиях профессиональной деятельности в достаточной степени верной.

На итоговом этапе эксперимента были зафиксированы значимые изменения ($p < 0,01$) в частоте проявления стратегий поведения в конфликтных ситуациях (по методике К. Томаса).

Так, в экспериментальных группах значительно увеличилось количество испытуемых, выбирающих стратегию «сотрудничество» (для студентов вуза этот показатель увеличился с 13,8 до 26,5%; для групп повышения квалификации – с 21,5 до 33,2%), по стратегии «компромисс» – для студентов вуза показатель увеличился с 11,2 до 24,7%; для групп повышения квалификации – с 22,6 до 38,6%. Также для экспериментальных групп было зафиксировано снижение частоты выбора стратегии «соперничество» (для студентов вуза этот показатель снизился с 37,9 до 21,2%; для групп повышения квалификации – с 26,8 до 13,1%).

Многофакторный анализ результатов многолетней опытно-экспериментальной работы по развитию толерантности социальных педагога в системе «вуз – курсы повышения квалификации» позволяет констатировать, что каждый специалист неповторим и своеобразен в сфере профессиональных коммуникаций, различаясь по внутренним механизмам приспособления к условиям коммуникативной ситуации.

Коммуникативное своеобразие у каждого не исключает, но предполагает проявление определенных *типических черт толерантности*, общих для некоторой группы специалистов. Разработанная авторская типология *индивидуальных стилей* проявления толерантности социального педагога учитывает их (стилей) обусловленность не только природными, индивидуальными особенностями, но и профессионально-деятельностными характеристиками специалиста.

На основе проведенного анализа научных трудов по проблеме индивидуальных стилей общения и деятельности [11; 12], а также на основе анализа обширного эмпирического (опытно-практического) материала (полученного за 15 лет выполнения исследования) были определены и обоснованы синергетический, результативно-адаптивный, избирательный индивидуальные стили проявления толерантности социального педагога, которые характеризуются различными комплексами типологических особенностей. Так, для социальных педагогов *синергетического стиля* характерны: направленность на взаимодействие (по анкете Б. Басса); высокий уровень эмпатии; незначительное преобладание интуитивности над рефлексивностью; ориентация и на процесс, и на результат профессиональной деятельности, на положительный эмоциональный климат в детском и педагогическом коллективах; в конфликтных ситуациях наиболее часто встречаются стратегии сотрудничества и компромисса; более выражены возбудимость, эмоциональность (по тесту К. Леонгарда); высоки экстраверсия, подвижность и динамизм (по личностному опроснику Р. Кеттелла); высокие показатели по шкалам гибкости поведения и синергичности (по методике «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострем); в ситуациях фрустрации склонность к безобвинительным и разрешающим формам эмоционально-коммуникативных реакций (по тесту С. Розенцвейга); для эмоционального самоконтроля, как правило, используют самовнушения, техники поисковой активности, субмодального редактирования (В. Макдональд), включения ресурсного состояния; легко ориентируются в быстро меняющейся обстановке, умеют найти правильную тактику коммуникативного поведения, создавать атмосферу доброжелательности.

Социальные педагоги *результативно-адаптивного стиля* проявляют преобладание мотивов, связанных с достижением поставленных целей, ориентацию как на результат, так и на процесс профессиональной деятельности, незначительное преобладание рефлексивности над интуитивностью; могут испытывать затруднения в эмпатии, открытости; наиболее характерны левополушарная, аудиальная репрезентативные системы; в стратегиях поведения в конфликтных ситуациях преобладают

компромисс, сотрудничество, редко проявляется соперничество; наиболее выражены педантичность, застревание; интроверсия; высокие показатели по шкалам принятия агрессии, познавательных потребностей, поддержки; в ситуациях фрустрации склонны проявлять самообвинительные и самозащитные формы эмоционально-коммуникативных реакций (по тесту С. Розенцвейга); для эмоционального самоконтроля наиболее успешно используют рационализацию, самоубеждение, технику аффирмирования, технику превращения замешательства в понимание (О. Киндджук); устойчивы в состоянии напряжения; могут испытывать трудности ориентации в быстро меняющейся ситуации; умело контролируют и корректируют свое коммуникативное поведение до тех пор, пока это не приведет к планируемым результатам; свои нежелательные эмоциональные состояния и подобные состояния у детей «гасят» переключением на другую деятельность.

Для социальных педагогов *избирательного стиля* характерны: направленность на себя (по анкете Б. Басса), на достижение результата; сочетание интуитивности и рефлексивности; затруднения в эмпатии, принятии позиции собеседника; у них наиболее выражены циклотимность, могут проявляться как демонстративность, так и экзальтированность; в стратегиях поведения в конфликтных ситуациях преобладают приспособление, соперничество, избегание; они склонны к относительно высокой эмоциональной лабильности; имеют высокие показатели по шкалам спонтанности, самоуважения, контактности. В ситуациях фрустрации, как правило, проявляют внешнеобвинительные и препятственно-доминирующие эмоционально-коммуникативные реакции (по тесту С. Розенцвейга); для эмоционального самоконтроля наиболее успешно используют самоинструктаж, отключение-переключение, технику аффирмирования. В работе с «трудными» детьми, подопечными, клиентами используют суггестивные способности, проявляя поисковую активность.

Тот или иной стиль проявления толерантности социального педагога в чистом виде в реальности практически не встречается, можно говорить лишь о преобладании отдельных типологических проявлений. В то же время эвристическое значение типологии стилей проявля-

ния толерантности социального педагога не может быть сведено лишь к констатациям общего и особенного: данная типология необходима как одно из оснований главного – определения содержания *дифференцированной* работы со студентами (будущими социальными педагогами), а также со слушателями курсовой подготовки (специалистами-практиками) в системе повышения квалификации, обладающими различными типами, а потому требующими *индивидуализации* профессиональной подготовки и переподготовки [9; 13].

В ходе исследования был определен комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля в системе непрерывного образования, который включает следующие составляющие: *а) субъектно-значимые* условия (осознание специалистом уникальности как своей индивидуальности, так и индивидуальности других; осознание и принятие субъектом социально-педагогической деятельности профессиональной этики взаимоотношений; отсутствие блокирующего воздействия социальных и микросредовых (семейных и др.) стереотипов и личностно-авторитарных установок на процесс развития толерантности специалиста; позитивное влияние ближайшего окружения субъекта (семьи, коллектива, неформальной группы и др.) на развитие и проявление толерантности; адекватная самооценка индивидуально-личностных коммуникативных проявлений и профессионального поведения; аутопсихологическая готовность к овладению толерантным поведением; осознание уровней собственного эгоцентризма и ассертивности; положительное отношение к себе; референтность носителей толерантного поведения – участников процесса непрерывного профессионального образования); *б) индивидуально-профессиональные* условия (идентификация себя как личности и профессионала; осознание ведущего мотива собственного коммуникативного поведения (или необходимости его изменения), наличие внутренней установки на саморазвитие толерантности как профессионально важного качества специалиста; мотивированность и активность студентов в овладении толерантно ориентированными профессионально-коммуникативными компетенциями в учебной и внеучебной деятельности; высокий уровень профессионально-этической и

коммуникативно-толерантной культуры преподавателей вузов, а также наличие их мотивационной, когнитивной и поведенческой готовности к деятельности по развитию толерантности специалистов социально-педагогического профиля; целенаправленная самообразовательная деятельность студентов в сфере развития толерантности как профессионально важного качества специалиста; принятие деонтологических норм и ценностей социально-педагогической деятельности); *в) образовательно-технологические условия* (приоритетность реализации интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых профессионально-образовательных технологий с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи; реализация структурно-логических межпредметных связей; включенность студентов в активную социально-педагогическую деятельность; активизация потенциала различных видов практики, волонтерской работы, стажировок в сфере развития толерантности специалистов; разработанность психолого-педагогического сопровождения процесса развития толерантности).

В результате многолетней экспериментальной работы (2000–2014 годы) в системе непрерывной профессиональной подготовки социальных педагогов мы пришли к выводам: *а)* процесс развития толерантности в системе «вуз – курсы повышения квалификации» протекает сообразно соответствующему хронотопу возрастного развития личности (студент, молодой специалист, социальный педагог-профессионал; хронотоп как относительно замкнутый пространственно-временной континуум, в контексте которого системно, на основе глубинных связей с ним происходит преобразование находящегося в нем субъекта, т. е. в психологическом плане хронотоп включает в себя единство характерных особенностей для определенного возраста видов деятельности, социальной ситуации развития, психических новообразований); *б)* существует взаимосвязь развития толерантности социальных педагогов с их индивидуально-типологическими свойствами и половозрастными особенностями личности; *в)* толерантность как профессионально важное качество развивается у студентов вуза и взрослых обучающихся (специалистов-практиков) на курсах повышения квалификации при условии, что в учебном процессе университета и курсовой подготовки реализуются специализирован-

ные психолого-педагогические технологии, которые моделируют профессионально-ролевое поведение специалиста в различных ситуациях личностно-делового взаимодействия.

Библиографический список:

1. Мардахаев Л. В. Профессиональная культура социального педагога / Л. В. Мардахаев // Социальная педагогика / под. ред. В. А. Никитина. – М. : МСПИ, 2000. – С. 234–238.
2. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : Владос, 2007. – 405 с.
3. Cameron C. Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet / C. Cameron, P. Moss. London : Jessica Kingsley, 2011. 246 p.
4. Bisman C. Social work values: the moral core of the profession / C. Bisman // British Journal of Social Work, 2004, No 34 (1), pp. 109–123.
5. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : МПСИ, 2003. – 240 с.
6. Horton J. Toleration: Philosophy and Practice / J. Horton, P. Nicholson. London : Ashgate Publishing Company, 1992. 168 с.
7. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2005. – 385 с.
8. Никитина Н. И. Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств социального педагога / Н. И. Никитина, С. Н. Толстикова // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Выпуск 1. – М. : Москов. гуманитар. пед. институт, 2002. – С. 33–39.
9. Никитина Н. И. Ситуационно-контекстный подход к развитию профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля / Н. И. Никитина, С. Н. Толстикова // Инновации в образовании. – 2012. – № 10. – С. 14–24.
10. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое обращение в условиях групповой формы обучения : автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1987. – 16 с.
11. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 286 с.
12. Yamazaki Y. Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empiri-

cal comparison / Y. Yamazaki. – Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, Cleveland, 2002. 68 p.

13. Никитина Н. И. Развитие профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля в системе непрерывного образования / Н. И. Никитина, С. Н. Толстикова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 7 (95). – С. 140-145.

References:

1. Mardahaev L. V. Professional culture of a social pedagogue [The professional culture of social educator] *Sotsial'naya pedagogika* [Social pedagogy], M., 2000, pp. 234–238.

2. Nikitina N. I. *Metodika i tekhnologiya raboty sotsial'nogo pedagoga* [Methods and Technology of Social Educator's Work], M., 2007. 405 p.

3. Cameron C., Moss P. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London : Jessica Kingsley, 2011. 246 p.

4. Bisman C. Social work values: the moral core of the profession / *British Journal of Social Work*, 2004, No 34 (1), pp. 109–123.

5. Bondareva S. K. *Tolerantnost' (vvedenie v problemu)* [Tolerance (Introduction)], M., 2003. 240 p.

6. Horton J., Nicholson P. *Toleration: Philosophy and Practice*. London: Ashgate Publishing Company, 1992. 168 p.

7. Ovcharova R. C. *Spravochnaya kniga sotsial'nogo pedagoga* [Handbook of Social Educator], M., 2005. 385 p.

8. Nikitina N. I. Communicative Tolerance in the System of Professionally Important Qualities of

Social Educators [Kommunikativnaya tolerantnost' v sisteme professional'no znachimyykh kachestv sotsial'nogo pedagoga] *Uchenye zapiski Moskovskogo gumanitarnogo pedagogicheskogo institute* [Scientific Notes of the Moscow State Pedagogical Institute], V. 1, M., 2002, pp. 33–39.

9. Nikitina N. I. Situational-contextual approach to the development of professional-communicative tolerance of Social Educators in the system of Continuing Education [Situatsionno-kontekstnyy podkhod k razvitiyu professional'no-kommunikativnoy tolerantnosti spetsialistov sotsial'no-pedagogicheskogo profilya] *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education], 2012, No 10, pp. 14–24.

10. Bratchenko S. L. *Razvitie u studentov napravlenosti na dialogicheskoe obrashchenie v usloviyakh gruppovoy formy obucheniya: Avtoref. diss. kand. psikh. Nauk* [Developing Students Focus on Dialogic Communication under Conditions of Group Teaching: Author's Thesis], L., 1987. 16 p.

11. Rean A. A. *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social Psychology of Education], SPb, 2000. 286 p.

12. Yamazaki Y. Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison / Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management of Case Western Reserve University, Cleveland, 2002. 68 p.

13. Nikitina N. I. Developing Professional-Communicative Tolerance of Social Educators in the system of Continuing Education [Razvitie professional'no-kommunikativnoy tolerantnosti spetsialistov sotsial'no-pedagogicheskogo profilya v sisteme nepreryvnoy obrazovaniya]. *Uchenye zapiski RGSU* [RSSU Proceedings], 2011, No 7 (95), pp. 140–145.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 372:373.7

Проектирование адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Т. А. Сваталова, Г. В. Яковлева

Designing adapted education programs for preschool children with disabilities

T. A. Svatalova, G. V. Yakovleva

Аннотация. В статье рассматривается алгоритм проектирования и особенности отбора содержания адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Определена нормативно-правовая база, регламентирующая процесс разработки адаптированной образовательной программы, представлены методологические и теоретические основания разработки.

Выделены трудности при проектировании данного рода документа в условиях отсутствия примерных образовательных программ дошкольного образования. Показаны принципы организации коррекционно-развивающей работы, механизмы отбора содержания образования. Определены особенности построения развивающей предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии. Описан механизм психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося по адаптированной образовательной программе.

Abstract. The article discusses the algorithm of designing and features of selecting the content of adapted education program for preschool children with disabilities. In the article is determined the legal and regulatory framework regulating the process of developing an adapted education pro-

gram, are presented the methodological and theoretical foundations of it's designing. The authors identified difficulties in designing this kind of document in the absence of exemplary education programs of preschool education; described principles of organizing correctional development, mechanisms of selecting educational content. The features of constructing the developing object-spatial environment for preschool children with various developmental disorders are determined. The mechanism of psycho-pedagogical support of the child with disabilities, studying on the adapted education program, is described.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, адаптированная образовательная программа, дети с ограниченными возможностями здоровья, структура программы, разделы программы: целевой, содержательный, организационный.

Keywords: Federal state educational standards of preschool education, adapted education program, children with disabilities, program structure, program components: target component, substantive and organizational.

В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации, которые

осуществляют образование детей с ограниченными возможностями здоровья, обязаны разработать адаптированную образовательную программу [1; 2].

Это новый вид деятельности для руководителей и педагогов ДОУ.

В этой связи у разработчиков возникают серьезные затруднения при проектировании данного вида документа, связанные:

- с соотношением материалов примерных основных образовательных программ с требованиями ФГОС дошкольного образования к конкретному разделу адаптированной образовательной программы, а также их отбор и структурирование;

- с определением содержания части, формируемой участниками образовательного процесса, в каждом из разделов адаптированной образовательной программы (по содержанию образовательных областей ФГОС ДО: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие), с точки зрения их достаточности и необходимости;

- с уточнением особенностей содержания и форм реализации содержания образовательных областей с учетом особенностей отклонений в развитии ребенка.

Материалы нашей статьи призваны помочь педагогам и специалистам ДОУ в разработке адаптированной образовательной программы для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Статья знакомит разработчиков со структурой адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, механизмами ее разработки, процедурами перевода ребенка с ограниченными возможностями здоровья на обучение по программе, с организацией мониторинга достижений ребенка в освоении адаптированной образовательной программы.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, определившего новые подходы к качеству дошкольного образования, механизмом обеспечения достижения этого качества каждым ребенком дошкольного возраста (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) является основная образовательная программа дошкольного образования.

Для обеспечения образования детей с ОВЗ разрабатываются адаптированные образовательные программы.

При проектировании адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья проектировщикам, к коим относятся руководитель ДОУ, заместитель заведующего, участники творческих групп, специалисты ДОУ, важно понимать, что такие программы, с одной стороны, должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержанию наполнению разделов, а с другой, – отражать специфику ее реализации для детей дошкольного возраста с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические особенности, возможности и потребности ребенка [3; 4].

Особую актуальность проектированию адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья придает то обстоятельство, что тема формирования и реализации таких программ недостаточно разработана как в нормативном, так научно-методическом и технологическом аспектах.

Кроме того, практически отсутствует анализ содержания различных источников информации об особенностях составления и реализации таких программ, не описаны механизмы соединения в структуре и содержании адаптированной образовательной программы новых нормативных требований и накопленного в широкой практике специального (коррекционного) образования опыта организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В этой связи уточним алгоритм проектирования адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и особенности такого проектирования.

Адаптированная образовательная программа должна соответствовать определенной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования структуре.

То есть адаптированная образовательная программа включает в свою структуру целевой,

содержательный и организационный раздел. Рассмотрим более подробно проектирование содержания каждого из данных разделов [3; 4].

Так, при проектировании целевого раздела адаптированной образовательной программы разработчикам важно отразить идеи, принципы и подходы общего образования, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, фундаментальном ядре содержания общего образования, проекте Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации.

Данные материалы для разработчиков адаптированных образовательных программ являются методологическими основаниями.

Особое значение для разработки содержательного и организационного разделов адаптированной образовательной программы имеет федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, проект Концепции федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработчиками формулируются цели и задачи адаптированной образовательной программы, конкретизируются принципы и подходы к ее реализации, планируемые результаты (целевой раздел), а также система специальных условий освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с конкретными видами ограничений в здоровье (организационный раздел).

При разработке дошкольной образовательной организацией адаптированной образовательной программы в качестве методических рекомендаций целесообразно использовать примерные основные образовательные программы дошкольного образования.

Данные учебно-методические материалы позволяют разработчикам конкретизировать требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к содержательному наполнению обязательной части каждого из разделов адаптированной образовательной программы [3].

При проектировании адаптированной образовательной программы разработчикам важно учесть:

- структуру адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья;
- механизмы ее разработки;
- процедуры перевода ребенка с ограниченными возможностями здоровья на обучение по программе;
- организацию мониторинга достижений ребенка в освоении адаптированной образовательной программы.

Целевой раздел адаптированной образовательной программы в соответствии с требованиями включает три компонента:

- пояснительную записку;
 - значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (описание клинико-психологических характеристик детей с различными категориями отклонений в развитии);
 - целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы дошкольного образования) и систему оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной образовательной программы дошкольного образования [2; 3].
- Рассмотрим алгоритм проектирования пояснительной записки адаптированной образовательной программы.

Анализ структурных компонентов позволяет рекомендовать дошкольной образовательной организации следующую универсальную структуру пояснительной записки, соответствующую требованиям ФГОС дошкольного образования в части структуры основной образовательной программы:

- цель и задачи реализации адаптированной образовательной программы;
- принципы и подходы к формированию адаптированной образовательной программы;
- общая характеристика адаптированной образовательной программы; общие подходы к организации коррекционной работы [3; 4].

Далее определяются принципы и подходы к формированию содержания и психолого-медико-педагогического сопровождения ребен-

ка с ОВЗ в коррекционно-образовательном процессе.

Система коррекционно-развивающей работы базируется на следующих общедидактических принципах и принципах организации коррекционно-развивающей работы.

В качестве общедидактических принципов разработчикам целесообразно выделить:

1. Принцип целенаправленности педагогического процесса.

2. Принцип целостности и системности педагогического процесса.

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса и уважения к личности ребенка.

4. Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе [3; 4].

При отборе принципов организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения целесообразно выделить:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.

2. Принцип единства диагностики и коррекции.

3. Принцип планирования и организации специальной коррекционно-воспитательной работы с учетом структуры дефекта, индивидуальных особенностей детей.

4. Принцип группировки учебного материала в разных разделах программы по темам, которые являются сквозными на весь период дошкольного обучения.

5. Принцип реализации деятельностного подхода к коррекционно-воспитательной работе, т. е. проведение всех видов воспитательной работы – образовательной и коррекционной в русле основных видов детской деятельности.

6. Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.

7. Принцип компетентностного подхода.

8. Принцип учета психофизического состояния ребенка при определении объема и характера проводимой с ним работы по освоению образовательной программы.

9. Принцип взаимосвязи в работе специалистов.

10. Принцип дифференцированного подхода к коррекционной работе.

11. Принцип приоритетного формирования качеств личности, необходимых для дальнейшей социальной адаптации.

12. Принцип планирования и проведения всех образовательных и коррекционно-воспитательных мероприятий на основе максимально сохраненных в своем развитии функций с коррекцией нарушенных функций и формирование приемов их компенсации.

13. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения [1; 2].

Считаем важным в качестве принципов к формированию адаптированной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья разработчикам применить также принципы, отраженные в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования:

– полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

– построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования);

– содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

– поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

– сотрудничество организации с семьей;

– приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

– формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

– возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

– учет этнокультурной ситуации развития детей;

– принцип развивающего образования, реализующийся через деятельность каждого ребенка в зоне его ближайшего развития;

– принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;

– комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;

– построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми (основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра);

– принцип непрерывности образования обеспечивает связь всех ступеней дошкольного образования, от раннего и младшего дошкольного возраста до старшей и подготовительной к школе групп (приоритетом с точки зрения непрерывности образования является обеспечение к концу дошкольного детства такого уровня развития каждого ребенка, который позволит ему быть успешным при обучении по программам начальной школы; соблюдение принципа преемственности требует не только и не столько овладения детьми определенным объемом информации, знаний, сколько формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности и др.);

– принцип системности.

Образовательная программа представляет собой целостную систему высокого уровня: все компоненты в ней взаимосвязаны и взаимозависимы [3]. Далее разработчикам адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья необходимо дать ее общую характеристику и подходы к организации коррекционной работы. В качестве необходимых могут быть рекомендованы следующие подходы:

– построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми с учетом выраженности отклонений в развитии;

– системный подход к организации коррекционно-развивающей работы;

– преемственность всех этапов коррекционно-развивающей работы: диагностического, отборочного, содержательного, организационного, мониторингового [1; 2].

Таким образом, будет сформирована пояснительная записка в адаптированной образовательной программе.

Следующим этапом в разработке адаптированной образовательной программы является описание существенных психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Примеры таких характеристик предложены в учебных пособиях под редакцией М. М. Семаго, Н. Я. Семаго: Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.; Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности [1; 2].

На основании анализа психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, почерпнутых из характеристик, разработчики адаптированной образовательной программы определяют целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы).

Целевые ориентиры представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Разработчикам необходимо соотнести указанные целевые ориентиры с возможностями детей с конкретной категорией отклонений.

Самым сложным разделом адаптированной образовательной программы является содержательный раздел, в котором необходимо произвести отбор содержания образовательных областей в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и учетом особенностей в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательная область – это структурная единица содержания образования, представляющая определенное направление развития и образования детей.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены пять образовательных областей как пять основных направлений развития ребенка дошкольного возраста.

1. Социально-коммуникативное развитие.
2. Познавательное развитие.
3. Речевое развитие.
4. Художественно-эстетическое развитие.
5. Физическое развитие.

Все пять выделенных образовательных областей необходимо в содержательном аспекте скор-

ректировать для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом уровня выраженности имеющихся отклонений в развитии, отклонив определенное содержание, с которым в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития не сможет справиться ребенок с ограниченными возможностями здоровья, пролонгировав тематику содержания каждой образовательной области на более длительный период освоения с учетом возможностей ребенка.

Организационный раздел адаптированной образовательной программы должен содержать описание материально-технического обеспечения адаптированной образовательной программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и/или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Развивающая предметно-пространственная среда строится при соблюдении следующих принципов:

- информативности, предусматривающего разнообразие тематики материалов и оборудования и активности воспитанников во взаимодействии с предметным окружением;

- вариативности, определяющейся видом дошкольного образовательного учреждения, содержанием воспитания, культурными и художественными традициями, климатогеографическими особенностями;

- полифункциональности, предусматривающего обеспечение всех составляющих воспитательно-образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных составляющих предметно-развивающей среды;

- педагогической целесообразности, позволяющей предусмотреть необходимость и достаточность наполнения предметно-развивающей среды, а также обеспечить возможность самовыражения воспитанников, индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка;

- трансформируемости, обеспечивающего возможность изменений предметно-развивающей среды, позволяющего, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства.

Уточним особенности предметно-развивающей среды группы для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для детей с нарушениями речи помимо речевой среды в целом в образовательном учреждении и в группе должна быть создана предметно-развивающая среда для развития речи такого ребенка. Это речевой уголок с подборкой иллюстраций с предметными и сюжетными картинками, игрушки для обыгрывания стихов, потешек, карточки с изображением правильной артикуляции звуков, схемы разбора слова, предложения, иллюстративные материалы для закрепления и автоматизации звуков.

Для детей с нарушениями зрения необходима специальная наглядность: демонстрационный материал по размеру должен быть не менее 20 см, материал раздаточный от 3 до 5 см; преобладание пособий красного, оранжевого, зеленого цветов (младшая, средняя группа), постепенное ознакомление с другими цветами в старших группах; детям от 3 до 5 лет предлагают 4–6 видов заданий, детям от 5 до 7 лет – 6–8 заданий, особое внимание обратить на логическую последовательность заданий; это могут быть дидактические игры по изучаемым темам, кроссворды, ребусы, логические цепочки, алгоритмы; материал для заданий должен быть правильно подобран по размеру (помидор не должен быть больше капусты, машина больше дома): предметные и сюжетные картинки необходимо окантовывать; наличие подставок, что позволяет рассматривать объект в вертикальном положении; посадка ребенка на занятия осуществляется с учетом рекомендации врача-офтальмолога.

Для детей с задержкой психического развития необходимы различные варианты материалов по одной теме (живые объекты, объемные предметы, плоскостные предметы, иллюстрации), схемы и алгоритмы действий, модели последовательности рассказывания, описания, модели сказок.

Для детей с нарушениями интеллекта необходимы предметы для развития перцептивных действий, предметы для развития сенсорной сферы, реальные предметы для рассматривания и обследования различной формы, цвета, величины, подборки простого иллюстративного материала по ознакомлению с природой, окружающим, действиями людей.

Для детей с нарушениями слуха необходимы игрушки, картинки, таблички для изучения пространственных понятий, схемы составления

описательных рассказов, предложений, схемы последовательности действий, модели по изучению тем недели в соответствии с календарно-тематическим планированием.

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо свободное мало изрезанное пространство, минифланелеграфы для каждого ребенка с подборкой карточек, моделей по темам, разнообразные шнуровки по темам, рамки Монтессори, мелкие предметы для счета, выкладывания узоров, переборки, сухие бассейны, тренажеры, игрушки-двигатели, сборно-разборные игрушки [5].

Следующим этапом в проектировании адаптированной образовательной программы является описание материально-технического обеспечения ее реализации, специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данный раздел содержит в себе перечень необходимого оборудования, предметов и пособий, обеспечивающих жизненную и развивающую среду для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

И вновь разработчикам адаптированной образовательной программы целесообразно обратиться к коррекционным образовательным программам.

Под специальными условиями образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья понимаются кадровое обеспечение, медицинское сопровождение, функциональное использование помещений в дошкольной образовательной организации для организации работы с детьми с ОВЗ, организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума учреждения [1; 2; 5].

При описании функционального использования помещений дошкольной образовательной организации для организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо показать возможности физкультурного зала с необходимым оборудованием, зала лечебной физкультуры, кабинета для организации занятий по изобразительной деятельности, кабинетов учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагога-психолога.

Для организации специального лечения необходимо представить перечень оборудования в лечебных кабинетах.

Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума учреждения должна быть представлена в адаптированной образовательной программе с точки зрения создания нормативно-правовой базы, содержания деятельности специалистов.

Нормативно-правовая база деятельности ПМПк учреждения включает в себя:

- приказ о создании ПМПк учреждения,
- Положение о ПМПк,
- план работы ПМПк на текущий период,
- рекомендации ПМПк воспитателям и специалистам,
- протоколы заседаний ПМПк.

Далее необходимо представить план-график проведения диагностических процедур. Диагностика проводится с детьми с ОВЗ два раза в год: в сентябре (входная) и в мае – итоговая. По результатам диагностики организуется система индивидуальной коррекционной работы с детьми, показавшими низкий уровень развития.

Описывая в адаптированной образовательной программе раздел «Взаимодействие специалистов в разработке и реализации коррекционных мероприятий», считаем целесообразно выделить содержание деятельности ведущего учителя-дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, врача-педиатра, ведущего специалиста (врача-офтальмолога, психиатра, отоларинголога, психоневролога и др.) [5].

Таким образом, спроектированная адаптированная образовательная программа для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обеспечит соответствие структуре, определенной в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и будет направлена на реализацию образовательных потребностей детей с определенными отклонениями в развитии, что обеспечит качество дошкольного образования.

Библиографический список:

1. Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.
2. Семаго М. М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Омега-Л, 2013. – 134 с. – (Законы Российской Федерации).

5. Яковлева Г. В., Сваталова Т. А., Обухова С. Н., Кузнецова Г. Н., Копытова А. В., Рябова Г. А., Литвиненко Н. В., Рыбакова Е. А., Зайцева К. П. ФГОС ДО: Разрабатываем основные образовательные программы ДОУ : методические рекомендации руководителям ДОУ. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 125 с.

References:

1. Semago M. M., Semago N. Ya. *Teoriya i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyy i mladshiy shkol'nyy vozrast* [Theory and Practice of Mental Development of Children. Preschool and Primary School Age], SPb, 2005. 384 p.

2. Semago M. M., Semago N. Ya. *Tipologiya otklonyayushchegosya razvitiya. Model' analiza i*

ee ispol'zovanie v prakticheskoy deyatelnosti [The Typology of Deviant Development. Model of Analysis and Its Use in Practical Activities], SPb, 2005. 384 p.

3. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Preschool Education], М., 2014. 32 p.

4. Rossiyskaya Federatsiya. Zakony. Federal'nyy zakon “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” [Russian Federation. Laws. Federal Law “On Education in the Russian Federation”], М., 2013. 134 p.

5. Yakovleva G. V., Svatalova T. A., Obukhova S. N., Kuznetsova G. N., Kopytova A. V., Ryabova G. A., Litvinenko N. V., Rybakova E. A., Zaytseva K. P. *FGOS DO: Razrabatyvaem osnovnye obrazovatel'nye programmy DOU: metodicheskie rekomendatsii rukovoditelyam DOU* [Federal State Educational Standard of Preschool Education: Developing Basic Education Programs for Preschool Educational Institutions: Guidelines for Heads of Preschool Educational Institutions], Chelyabinsk, 2014. 125 p.

УДК 378.091.398

Интерактивная технология развития творческой активности

М. А. Петренко

Interactive technology of creative activity development

М. А. Petrenko

Аннотация. Рассматривается модель интерактивных технологий развития творческой активности личности в контексте целевого, содержательного и процессуального компонентов. Эти технологии позволяют создать условия на занятии, когда участники учатся, благодаря собственной активной работе. В центре внимания – групповое взаимодействие для достижения совместно поставленной цели – получения «живого знания» как образовательного продукта. Активность каждого участника педагогической интеракции позволяет рассматривать процесс педагогической интеракции в рамках субъект-субъектных отношений, а самоуправляемое творческое развитие – как потенциальный объект внешней мягкой регуляции, стимулирующей творческую активность.

Динамика интерактивного занятия, направленного на развитие творческой активности личности, представляется трехчастной структурой: создание ситуации «ненапряженного внимания», создание ситуации погружения в коллективный творческий опыт, создание ситуации активного оценивания. Благодаря этой структуре создается план идеальной учебной ситуации на разных этапах занятия. Подробно описываются функции интерактивного занятия, направленного на развитие творческой активности личности в профессиональном образовании.

Abstract. We propose a model of interactive technologies for developing personal creative activity in the context of target, substantive and procedural components. These technologies allow creating conditions for lessons, when the participants learn through their own active work.

The focus is on group interaction for achieving the jointly set goal to obtain the “living knowledge” as an educational product. The activity of each participant of pedagogic interaction allows us to consider the process of pedagogic interaction in the framework

of subject-subject relations, and self-directed creative development – as a potential object of an external soft regulation, stimulating creative activity. The dynamics of interactive classes, aimed to develop personal creative activity, we see as a three-part structure: the creation of a situation of “relaxed attention”, then a situation of immersion in the collective creative experience, and situation of active assessment. Thanks to this structure a plan of an ideal learning situation at various stages of classes is created. We described in detail the functions of interactive lesson, which is aimed to develop personal creative activity in professional education.

Ключевые слова: творческая активность, педагогическая интеракция, интерактивные технологии развития творческой активности, синергичный тип мышления.

Keywords: creative activity, pedagogical interaction, interactive technologies of creative activity development, synergetic type of thinking.

Научный интерес к анализу процесса становления, развития, самореализации личности в процессе дополнительного профессионального образования и роли творчества в этом процессе охватывает все более широкие сферы гуманитарного знания.

Исследование взаимосвязи, существующей между творческим потенциалом, творчеством, творческой активностью и анализ взаимоотношений, взаимодействий, складывающихся между обучающим и обучающимися, между социокультурной средой образовательного учреждения и личностью обучающегося, способствуют пониманию творческой сущности человека, его преобразовательной, инновационной активности.

Поэтому одной из ключевых идей современного профессионального образования является идея о развитии творческой активности личности посредством эффективной педагогической интеракции. Это основа для наиболее гармоничной орга-

низации образовательного процесса в социокультурной среде образовательного учреждения.

Педагогическая интеракция – это продуктивное, т. е. направленное на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя, межличностное взаимодействие субъектов интеракции, которое характеризуется рядом признаков.

Это деятельность добровольная, долговременная, затрагивающая все личностные аспекты субъектов интеракции, основанная на внутренней мотивации, желании личностного роста; структурируется как диалогическое взаимодействие, взаимодействие, взаимотворение, совместное порождение; основывается на принципе творческой активности личности на трех онтологических уровнях: природном, социальном, духовном; опосредуется социокультурной средой образовательного учреждения; использует интерактивные технологии развития творческой активности личности и мотивационный эффект обратной связи; обеспечивает повышение уровней самоорганизации, рефлексии и творческой свободы личности; творческая активность придает педагогической интеракции продуктивный, синергетический характер и является необходимым условием личностного, профессионального и карьерного роста [1, с. 89].

Признание творческой природы личности каждого человека заставляет обратить внимание на многообразные интерактивные методы, формы и средства развития личности, раскрывающие ее потенциальные внутренние способности: это ролевая игра, мозговой штурм, кейс-метод и др.

Применение интерактивных форм организации обучения в полной мере позволяет организовать учебное пространство в рамках образовательного дискурса, адекватно представить новое содержание образования.

В такой социокультурной среде интерактивного занятия, где образовательная функция не является единственной определяющей, не только усваиваются знания, умения и навыки, но и формируются социокультурные компетенции и развивается творческая активность.

Ключевыми механизмами, запускающими процесс развития творческой активности личности, являются все механизмы человеческого «само» (самоорганизации, самоструктурирования, самодотраивания, самоактуализации, самореализации и др.) и синергетический тип мышления.

Творческая активность – это способность человека активизировать работу своего сознания на творчество как разворачивание внутренних смыслов, направив его на достижение поставленной цели, создание чего-либо, будь это собственная программа самообразования или самостоятельно, по собственному выбору выполненная работа; это способность подниматься выше уровня требований ситуации, ставить более высокие цели, тем самым преодолевая внешние и внутренние ограничения – барьеры деятельности. Ей присущи самостоятельность и креативность мышления, независимость суждений, поиск подлинных ценностей личности. Качества: высокий познавательный потенциал, любознательность, разнообразие интересов, интеллектуальность, эмоциональная и духовная компетентность. Иными словами, это продуктивная преобразующая способность сознания, трансформирующего программное знание в мудрость.

Под интерактивными технологиями развития творческой активности подразумеваются те обучающие и развивающие личность технологии, которые построены на целенаправленной и для достижения целей специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса, индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа («здесь» и «сейчас») и совершения в процессе интерактивного занятия творческого действия определенной направленности, характеризующегося так называемым *синергетическим типом мышления* как типом *совместного мышления духовно развитых существ, синхронизирующих творческую волю в едином потоке.*

Интерактивные технологии развития творческой активности личности – это технологии творческого осмысления содержания образования в процессе соединения знаний с жизненными реалиями, рассматриваемыми в контексте ценностных ориентиров и отношений, в контексте профессиональной предметной деятельности. В процессе их применения побеждается догматизм обучения и воспитания, абстрактность восприятия жизни. Построение собственной жизни приобретает смыслоориентированный, *радостный и творческий* характер, проявляющийся в конкретике самоопределения, самовыражения и самореализации в профессиональной деятельности. Эти тех-

нологии позволяют на занятии создать условия, когда участники учатся, благодаря собственной активной работе. В центре внимания – групповое взаимодействие для достижения совместно поставленной цели – получения «живого знания» как образовательного продукта.

Групповое взаимодействие характеризуется рядом преимуществ: *группа может достигнуть большего, чем каждый отдельный участник*. Группа – нечто большее, чем сумма ее участников. Совместный учебный процесс может высвободить большое количество творческой энергии, благодаря синергетическому эффекту открытости и дополнительности.

Но синергия может возникнуть, если есть сотрудничество, оптимизм, любопытство и терпение; *группа всегда обладает достаточными ресурсами и потенциалом, чтобы достичь цели и быть продуктивной*.

При условии, если в группе будет доверие и ответственность за все, что происходит здесь. А это означает и понимание того, что эти ресурсы (интеллектуальные, эмоциональные, духовные) нужно сначала открыть; *в группе должен учитываться духовный аспект взаимодействия* – группа – «священное место», в котором развивается, расширяется наше сознание, и мы ближе, чем в повседневности, соприкасаемся с тайнами жизни, сохраняя при этом ясность, бодрость сознания и мудрость – это то, чем мы становимся в процессе совместного творчества. Это не просто знание, которым мы обладаем, а процесс постоянного становления и духовного роста.

Интерактивность, понимаемая как межличностное взаимодействие, с одной стороны, и как технически опосредованное взаимодействие – с другой, рассматривается как способ активизации мыслительной деятельности и творческой активности субъектов образовательного процесса.

Подразумевает обоюдную ответственность за качество обучения как преподавателя, так и обучающихся. В достижении этой цели важным фактором является поддержка собственного процесса обучения и усвоения знаний, чтобы иметь возможность самостоятельно развивать для себя эффективные стратегии обучения.

Понятно, что структура интерактивного занятия будет отличаться от структуры обычного, это требует профессионализма и опыта преподавателя, также его готовности к осуществлению инновационной деятельности и к импровизации.

Поэтому используются только элементы интерактивной модели образования – интерактивные технологии развития творческой активности, то есть включаются конкретные методы, структура, приемы, которые позволяют сделать занятие необычным, более насыщенным и интересным. Но использование множества приемов и процедур практической работы не гарантирует успеха. Эффективность технических приемов, в первую очередь, зависит от живой энергии педагога и его педагогического вдохновения, которое дает педагогу смысл деятельности, с помощью которого можно эффективно взаимодействовать с любой, и, безусловно, в своем роде единственной группой, с ее неповторимыми участниками. На результат применения какого-либо метода и приема в большой степени оказывают влияние атмосфера на занятии, личные отношения между педагогом и обучающимися. Суть технологии – попадание в один и тот же самосогласованный темп мира всех участников педагогической интеракции. Их духовная установка, знания и ответственность сливаются в единый поток преобразующей активности сознания.

В этом контексте вдохновение и импровизация профессионала всегда имеют так называемую «технологическую» основу, когда проявляются силы, преобразовывающие действительность в звучание речи, в живое выражение души человека. Интерактивное занятие превращается в реальность, которая придает смысл нашей деятельности и вплетает даже скромные вещи в великие связи значимых событий, определяющих личностный и профессиональный рост.

Но интерактивное занятие отличается от большинства учебных занятий еще тем, что взаимодействие между ее участниками, помимо вербального канала коммуникации и невербальной экспрессии с использованием «языка тела», осуществляется посредством визуальных образов (метод визуализации).

Мультимедийные технологии в интерактивном занятии позволяют также эффективно использовать музыкальную, танцевальную и драматическую формы творческого самовыражения, выступающие в качестве дополнительных средств коммуникации между участниками группы. Эти средства имеют большое значение для реализации цели развития творческой активности, поскольку выводят участников за пределы значения слов и вводят в состояние интуитивного восприятия.

В итоге ритм и мелодия обретают свой синтез и свое слияние в точке одухотворенности, где сохраняются все сущностные силы человека, и, прежде всего, его креативная природа. Таким образом используются *процесс и результаты творческой деятельности группы в качестве инструмента интерактивного взаимодействия.*

Роль педагога в таком интерактивном процессе – это роль фасилитатора, поддерживающего и усиливающего интерес, мотивацию обучающихся к творчеству. Но для того, чтобы интерактивность стала средством развития компетентности будущего профессионала, среду занятия следует делать экспериментальной, а для этого она должна быть насыщена исследовательской, поисково-преобразовательной деятельностью.

Безусловное право на эксперимент должно выработать исследовательский подход, позволяющий ставить новые проблемы и находить их решение, не боясь совершать ошибки, причем занятие должно отличаться высокой интенсивностью.

Современный профессионал нуждается в умелой ориентации в быстротекущих событиях и сложных проблемах, следовательно, ему необходимо умение работать с информацией на основе ее анализа, способность осуществлять диагностику ситуаций и прогнозировать тенденции, а также умение практически и мобильно взаимодействовать с людьми. Кроме того, необходимо владеть разнообразными техниками коллективного принятия решений.

Овладению аналитической деятельностью в учебном процессе способствуют наилучшим образом, как показывает практика, инновационные, поисково-апробационные игры и анализ разнообразных ситуаций.

Динамика интерактивного занятия, направленного на развитие творческой активности личности, лучше всего представляется трехчастной структурой технологии развития творческой активности, позволяющей создавать план идеальной учебной ситуации на разных этапах занятия.

Первая часть технологии. *Создание условий для эффективной педагогической интеракции посредством организации ситуации «ненапряженного внимания».*

Это предпосылка для функционирования каждого участника интерактивного занятия. Это создание педагогических условий для «включения» личностных структур сознания участников, созда-

ние так называемой «ситуации ненапряженного внимания», где нет места страху и опасению, есть ситуация психологической открытости и комфорта. Это создание ситуации взаимосвязи с собственными интересами обучающегося, личными целями и жизненным опытом.

Вторая часть технологии. *Создание ситуации творческой активности, погружения в личный и коллективный опыт.*

Здесь участники могут погрузиться в комплексный опыт в процессе разнообразных видов деятельности. Эта часть технологии развития творческой активности позволяет распознать соответствующие уже знакомые нам паттерны и их взаимосвязи. Комбинация актуальных тем, интересных проектов и задач из нашей повседневной жизни идеальна для того, чтобы достичь этого «погружения» в Учение. Необходимо также подобрать (или создать) культурные тексты, соответствующие тематике занятия. Затем организуется многосторонний педагогический процесс, состоящий из усвоения информации, анализа и практического применения, концептуального осмысления и формирования личных установок, развития фантазии и изобретательности, когда включается понимание как способ перехода от знака к значению. Это переход, во время которого осуществляется познание значения путем запечатления в душе представления о воздействующем на нее знаке. При этом педагогу нужно исходить из того, что людские души родственны, аналогичны друг другу, и они, соприкасаясь друг с другом, понимают знаки (знаки могут быть выражены в рисунке, движении, слове и др.). Контекст понимания задается темой интерактивного занятия и использованием определенных культурных текстов. А дальше – движение по пути, приводящему к соразмерности творческих потенциалов исследователей какого-либо текста (обучающихся) и его создателя. Этот принцип у Августина Блаженного, к примеру, выступает в виде тождества «бог вдохновенности автора» и «бог вдохновенности читателя» (принцип конгенности). Как результат, устанавливаются взаимосвязи между рассматриваемым содержанием, когда абстрактное сводится к конкретному, аналитическое – к творческому. При этом нужно все время помнить, что контекст учебного опыта должен быть интересным, красочным и стимулирующим и настроенным на помощь в получении информации, развитии навыков, понимании концепций и др.

Третья часть технологии. *Активное оценивание (рефлексия, созерцание, смена творческой перспективы).*

В процессе рефлексии участники размышляют о своем учебном опыте и пытаются осознать его значение (аналитический компонент оценивания). Примеры созерцания – медитация и техника фокусирования. Медитация, когда мы, например, концентрируемся на чем-то или что-то визуализируем, что хотели бы понять, и ждем, какие картины и мысли возникнут в нашей душе. Техника фокусирования. В этом случае мы просто концентрируемся на некоей идее, концепции или процессе и мысленно наблюдаем их, не анализируя и не делая выводов. Такая позиция часто приводит к пониманию чего-либо, что до тех пор ускользало от быстрого «интеллектуального натиска» (интуитивный компонент оценивания). Смена творческой перспективы. Иногда мы понимаем свое собственное поведение, поведение других людей или какую-либо проблему лучше, если пробуем оценивать их из новой перспективы. Порой бывает достаточно просто сменить положение тела, идентифицироваться с кем-то другим и увидеть ситуацию его глазами. Можно передать учебный опыт в иной форме, например, изобразить его на рисунке, с помощью пантомимы или танца с помощью метафоры или притчи. Такое преобразование часто приводит к появлению нового взгляда, так как происходит отказ от привычных вербальных интерпретаций.

Конечно, эта технологическая структура применима практически к любой форме интерактивных занятий (тренинг, разного рода игры и др.). Но для осмысления этого материала полезна универсальная педагогическая модель, которая позволит выявить качественные характеристики интерактивных технологий. Модель позволит целостно изучить процесс, лучше понять не только элементы представленной выше структуры, но и связи между ними, рассмотреть ситуацию с разных сторон. Будем исходить из мнения большинства ученых (Е. В. Бондаревская, В. И. Журавлев, В. В. Краевский, В. А. Сластенин и др.) о том, что описание педагогической модели должно иметь *целевой, содержательный и процессуальный* компоненты.

Стержнем предлагаемой модели являются действия педагога, приводящие к динамическим, позитивным изменениям, способствующим «включению» потенциала самоорганизации.

Смысловой стержень модели состоит в каналировании всех процессов в следующих направлениях: интенсификация творческих возможностей участников педагогической интеракции; подготовка обучающихся к новому характеру сотрудничества, кооперации, т. е. к новому качеству межличностного взаимодействия; создание атмосферы, способствующей изменению личностных установок, развитию личностных структур сознания; система организационных ценностей, связанная с формированием и поддержанием общего культурного поля; развитие субъектного потенциала (готовности и желания обучающихся); оптимальная организация социального пространства – перераспределение задач, делегирование полномочий, развитие горизонтальных связей, расширение «свободных» от прямого вмешательства педагога зон.

Ключевая проблема реализации избранных целей и направлений деятельности педагога по «включению» самоорганизационных начал – в выборе принципов, методов и механизмов регулирования на каждом этапе взаимодействия. Это принципы открытости, ценностно-смысловой направленности, субъектности, становления, подчинения, нелинейности, резонанса, приоритета развития целого, самоорганизации и организации, случайности и необходимости, творческого эксперимента, научности, интенсивности и разнообразия обучения, культуросообразности, природосообразности, гуманности, индивидуальности творческого подхода, жизнотворчества, сотворчества. Эффективность реализации принципов, заложенных в основу современных интерактивных форм, методов и функций педагогической деятельности, зависит от самих педагогов и, прежде всего, от того, как они будут приняты всеми участниками педагогической интеракции.

В *целевом* компоненте модели учитывается высокий уровень динамики самоорганизационных процессов взаимодействия обучающихся и преподавателей в условиях социокультурной среды вуза и на конкретном занятии, что позволяет управлять неравновесными процессами в ходе педагогической интеракции (с учетом их самоорганизации) и обеспечить достижение цели – непрерывное развитие личности.

Содержательный компонент модели представляет переход от культуры доминирования в образовательном процессе к культуре партнерства, сотрудничества, сотворчества. Иными словами,

педагогическое взаимодействие должно основываться на ценностях культуры духовных поисков, а не культуры исполнения стандартов. Это ценности участия в поиске собственных путей развития, творческого переосмысления опыта и науки, неоднозначных решений, необходимости личного понимания и переживания смысла своих действий и т. д. Такое содержание должно включать личностное саморазвивающее начало, т. е. компоненты, актуализирующие личностные структуры сознания всех участников педагогической интеракции. Содержание педагогической интеракции может представлять собой социальный и профессиональный опыт, который усваивается конкретной личностью. Преломляясь определенным образом через внутренний мир личности, освоенный опыт становится личностно значимым. *Структура такого опыта может быть представлена когнитивным, операциональным, креативным, ценностно-смысловым* компонентами. Когнитивный компонент содержания педагогической интеракции – знания как основа профессиональной деятельности.

Операциональный компонент определяется умениями и навыками, необходимыми для реализации педагогических функций. Креативный компонент – основа творческого подхода к педагогической интеракции, необходимого для реализации творческой активности личности, ее самореализации и самоопределения, означает переход от принципа «следуй за мной» к принципу «веди себя сам». Ценностно-смысловой компонент, определяющий способы поведения человека в той или иной ситуации, имеет целью учет личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов. Таким образом, каждой личности в процессе педагогической интеракции необходимо ориентироваться на все четыре компонента, образующие структуру социального и личностного опыта.

Процессуальный компонент модели отражает переосмысление и перестройку субъектами педагогической интеракции содержания своего сознания, своей деятельности, общения, своего поведения как целостного отношения к окружающему миру. Такая ситуация возникает при использовании функций педагогической интеракции.

1. *Телеологическая функция*: заключается в том, что интерактивное занятие имеет определенную тенденцию в своем развитии, опреде-

ленную задачу, целевую направленность, целеслообразность. Это всегда попытка к завершенности каких-либо действий, процессов, достижений, отношений.

2. *Семантическая функция*: интерактивное занятие, в какой бы форме оно ни проходило, имеет определенный психологический глубокий или простой смысл. Сюжет, сценарий интерактивного занятия имеет очень конкретную определенную ценность для каждого участника педагогической интеракции, поскольку семантически нагружен. Умелый анализ отдельных деталей поведения, отношений, которые проявляются в процессе взаимодействия, грамотная рефлексия и интерпретация занятия в целом и участие в нем конкретной личности в частности, помогают раскрыть, обнаружить смысловой контекст.

Эффективность «встраивания» деятельности в текущий контекст (социальный, коммуникативный, кооперативный, институциональный и др.) определяет развитие профессионального сознания обучающегося, поскольку под *компетенностью* понимаются мыслительные управляющие надстройки над деятельностью, то есть такие структуры управления деятельностью, которые опираются, прежде всего, на способности мышления, рефлексии, коммуникации, понимания и способны ответить на вопрос, как деятельность субъекта встроить в текущий контекст.

3. *Проектная функция* наиболее эффективна в процессе группового взаимодействия. Актуальность проблемы организации группового взаимодействия в следующем: 1) большинство современных задач для своего плодотворного решения требуют объединения усилий нескольких человек, поэтому обучающийся должен научиться работать в микрообществах; 2) малая численность участников взаимодействия в большей мере способствует самовыражению личности обучающегося; 3) групповое взаимодействие предоставляет обучающимся возможность непосредственного обмена результатами труда, что создает благоприятные условия для активного, личностного включения обучающихся в учебный процесс [2, с. 42]. Групповое взаимодействие создает условия для работы психологических механизмов, способствующих развитию мотивационного и волевого компонентов познавательной и творческой активности обучающихся. Развитие мотиваци-

онного компонента зависит от типа отношений одного человека к другому. Психологи выделяют функционально-эгоистический и личностный тип отношений.

Функционально-эгоистический тип отношений характеризуется тем, что один из обучающихся относится к другому как средству для достижения личных целей. Основой для развития мотивации учения служит личностный тип отношений, охарактеризованный С. Л. Рубинштейном как «утверждение самого существования другого человека» [3, с. 255]. Этот тип развивается на основе сотрудничества и способствует созданию эмоционально насыщенной атмосферы и становлению ответственного отношения к учебной деятельности и общественного отношения.

Именно общественное отношение с его чувством ответственности является основой, которая связывает участников учебного процесса. Обогащение мотивации каждого обучающегося происходит за счет общественной мотивации, когда усвоение знаний становится не только личным делом обучающегося, а в этом заинтересована вся группа. Личностный тип отношений складывается в субъектно-значимом взаимодействии и обеспечивает развитие мотивационного компонента творческой активности. Таким образом, в процессе реализации педагогической интеракции, проектирование – это не только процесс достижения результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организация процесса группового взаимодействия для достижения этого результата.

4. *Символическая функция* – предполагает большое разнообразие в процессе педагогической интеракции образного, символического, знакового языка, переводящего из бессознательного в сознательное личный опыт обучающихся и преподавателя. Поэтому так важна личностная интерпретация программного знания. Именно это обстоятельство позволяет знанию становится «живым» и значимым, имеющим личностный смысл.

5. *Информационная функция* заключается в накоплении, селекции и передаче информации. Чтобы определить перспективы, необходимо располагать своевременной и соответствующей информацией. Поэтому ее новизна, скорость получения и достоверность играют ключевую роль в

педагогической интеракции. Развитие творческой активности означает возможность получения и интенсивного обмена информацией между всеми участниками педагогической интеракции, доступ к необходимой информации, эффективные коммуникации между субъектами интеракции.

6. *Интегрирующая функция* способствует реализации индивидов как субъектов интеракции и облегчает налаживание связей, сотрудничества, сотворчества.

Интегративность представлена как включение всех участников педагогической интеракции в процессы творчества и как единство креативных и педагогических видов деятельности, в совокупности дающих положительный синергетический эффект.

7. *Регулирующая функция* заключается в направлении деятельности субъектов интеракции в русло, наиболее благоприятное для достижения цели развития творческой активности. Но необходимо учитывать, что самоорганизация может иметь и негативные последствия, поэтому без знания и применения на практике синергетических принципов, обеспечивающих регулировку и инициацию процессов развития, не обойтись.

8. *Негэнтропийная функция* проявляется в обеспечении устойчивости, повышении уровня организованности, способности гасить возникающие флуктуации.

9. *Компенсаторная функция* компенсирует у обучающихся потребность во включении в социально значимые отношения. Позволяет более точно выразить эмоциональную сферу личности, что в реальной жизни не всегда удается.

10. *Терапевтическая функция* способствует развитию умения погашать конфликты, снимает агрессивность, стрессы, отрицательные эмоции, при правильном использовании позволяет бороться с различными комплексами.

11. *Релаксационная функция* снимает эмоциональное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении или работе.

12. *Психотехническая функция* формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности; перестройка психики для усвоения больших объемов информации.

13. *Театральная, режиссерская, постановочная функция* дает возможность участникам педа-

гогической интеракции проявить способности к перевоплощению. Мастерски проведенное занятие может лучше всяких слов доказать, что педагогика – это еще и высокое искусство.

14. *Творческая функция* связана с открытиями, изобретениями, инсайтами. В психологии известно, что творческий процесс состоит из нескольких основных этапов. Первый период – это накопление большого количества информации по конкретной теме или заданной проблеме. Мозг сначала надо «загрузить». Второй этап состоит в длительном вынашивании проблемы и поиске возможных путей ее решения. Этот процесс связан с мучительным раздумьем, общим длительным психическим напряжением или с так называемыми муками творчества. Психологически выверенным становится третий этап творчества: резкое отпущение себя, отказ от решения проблемы, расслабление, отвлечение. И предпоследний этап, «Эврика!», то есть ответ, решение, выход, разгадка. Положительный результат формируется неожиданно, как бы сам по себе, как озарение. В последний же, итоговый пятый рубеж, входит реализация и проверка найденного решения.

Если интерактивное занятие научило обучающегося «включать» бессознательное», благодаря вышеперечисленным функциям, значит, педагогическая интеракция была эффективна. Ибо именно бессознательное является истинным источником всего человеческого сознания. «Эго» на латыни означает «Я». Фрейд и Юнг под «Эго» понимали осознающий разум, поскольку именно эта часть души называет себя «я», именно она является «самосознающей». Эго-разум не осознаёт, что общее «я» гораздо больше, чем «Эго», что скрытая в бессознательном часть души гораздо величественнее осознающего разума и гораздо могущественнее его.

Задача педагога-фасилитатора, педагога-тренера заключается в умении «включать» бессознательные механизмы человеческой психики. В бессознательном находится источник обновления, роста, силы, мудрости.

Благодаря бессознательному мы установим связь с источником нашего развивающегося характера; мы примем участие в процессе, посредством которого сможем собрать воедино целое, полное «Я»; мы научимся разрабатывать эту богатую жилу энергии и разума; мы, по мнению М. Полани [4], используем предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуальные образы

мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательные привычки, операциональные и предметные значения, житейские понятия неизвестного нам происхождения и т. п.

Для этого необходима внутренняя работа, способствующая личностному росту. Под внутренней работой понимается усилие, посредством которого мы осознаём присутствие внутри нас более глубоких слоев сознания и двигаемся в направлении интеграции полного «Я». Вот здесь и нужна та самая продуктивная способность воображения, которую активно используют в процессе интерактивных занятий. Осознанное участие в воображаемом событии превращает обычную пассивную фантазию в активное воображение. Социокультурная среда интерактивного, наполненного драматическим сюжетом (не в смысле трагедии, а в смысле динамизма ситуации), – и наша воля не избегает активного воображения, а превращает в конструктивный диалог, а мы растем в направлении развития творческой активности сознания. Таким образом, мы преобразуем программное знание, по меткому определению С. Л. Франка [5], в «живое знание».

Смысл этих действий станет понятным только с опорой на единую систему критериев.

Критерий гласности предполагает полную гласность, каждый имеет право знать все, что делалось на занятии, познавать и исправлять свои ошибки, помогать другим участникам преодолевать трудности, недостатки, упущения, возражать и спорить, если с чем-то не согласен, отстаивать свои позиции.

Критерий овладения способами самоуправления и самоорганизации предполагает знание принципов и механизмов самоорганизации и самоуправления и умение применять их в практической деятельности.

Критерий диалогичности определяет необходимость преобразования содержания педагогических действий в основу для диалога. Проявляется через такие показатели, как: различные качества установок на партнерство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умения слушать и слышать партнера, готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера, способность к сочувствию и сопереживанию.

Критерий отношения – показатель личностного отношения к диалоговому взаимодействию, которое становится возможным благодаря возник-

новению новообразований в сфере сознания – критичности, мотивирования, коллизийности, креативности и др.

Критерий эффективности диалога состоит в высокой результативности общения. Он проявляется через показатели различных уровней саморазвития, саморегуляции, самосовершенствования, способности решать актуальные проблемы жизнедеятельности, реализуясь через высокую компетентность, связанную с умением работать в разных социальных и педагогических условиях, через способность сопереживать другим людям, понимать и принимать их, помогать им.

Критерий оптимальности состоит в степени взаимосвязанности и взаимозависимости участников интеракции, в попадании в один и тот же самосогласованный темпомир, что предполагает максимализацию в сторону временной целостности. Проявляется в цикличности диалога, определяясь расширением субъектности всех участников конкретного диалогового взаимодействия, возрастанием способностей к продуктивному взаимодействию, самостоятельностью мышления и умением слышать другого в ходе диалога.

Критерий концептуальности определяет степень расширения и углубления смысла интеракции, как деятельности по интенсификации осознанных действий, дополняет ее ориентацией на деятельность по расширению мотивационно-оценочной сферы сознания.

Критерий коммуникативной культуры. Под коммуникативной культурой понимается способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения. Показателями являются три группы умений: I группа умений – коммуникационные или речевые: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание. II группа умений – умения восприятия (перцептивные): умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), умение понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта, сопереживания), умение анализировать (способность к рефлексии и саморефлексии). III группа умений – умения взаимо-

действия в процессе общения (интерактивные): умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением в общении.

Критерий развитых потребностей – потребность в смысле знаний. Показатели проявляются через поиск источников смысла знаний, проблемности, соотносением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей и т. д.

Выделяются и критерии профессионализма педагогов, объединенные в следующие группы:

– *личностные критерии:* психологический, показателем является отсутствие психологического насилия в работе (манипуляций), знание психологии; эмоциональный проявляется через любовь к обучающимся, к работе, эмоциональную устойчивость; хорошие отношения со всеми обучающимися, коммуникативный, показатель – понимание коммуникативной ситуации; рефлексивный проявляется через самоконтроль, рефлексию собственной педагогической деятельности;

– *учебно-методические критерии:* когнитивный, показателем является совершенное владение предметом деятельности; продуктивный проявляется через издание педагогической литературы, изготовление пособий и др.; результативный проявляется через высокий уровень творческой активности обучающихся; методический проявляется через успешное применение на практике разнообразных методик обучения;

– *педагогические критерии:* деятельностный проявляется через поиск и внедрение интерактивных форм работы; креативный показателем является творчество педагога; профессиональный проявляется через терпение, настойчивость, объективность, организаторские способности.

Сила, положительная энергетика, исходящая от личности педагога, воздействует почти на все сферы деятельности. Самоорганизация и творческая активность начинаются, прежде всего, с себя самого.

Придать смысл собственной деятельности педагог сможет только тогда, когда смысл в работе видят все участники педагогической интеракции.

Модель делает возможным перенос акцента на собственную активность личности.

Именно активность каждого участника педагогической интеракции позволяет рассматривать процесс педагогической интеракции в рамках субъект-субъектных отношений, а самоуправляемое развитие – как потенциальный объект внешней мягкой регуляции.

Далее в описании модели необходимо определение основных педагогических условий, при которых возможна реализация развития личности.

1. Условием становится организация процесса раскрытия творческого потенциала каждого члена группы, превращение его в ресурс и соответствующее использование.

2. Педагогическая интеракция будет успешной, если ее участникам удастся использовать свои сильные стороны в полном соответствии с шансами, которые предоставляются окружающей обстановкой. Под шансами понимается потенциал самоорганизации личности, которая не удовлетворяется сложившимися устоявшимися формами и методами работы. К поискам шансов педагог должен подходить широко, не ограничиваясь анализом вероятных действий участников, а учитывая их возможности.

3. Из сочетания творческого потенциала с самоорганизационным складывается потенциал успеха развития творческой активности личности.

4. Ориентированность на будущее. Сконцентрированность усилий на разработке перспективного видения студентами своего профессионального будущего.

5. Коммуникация. Успешная коммуникация предстает в виде смыслового контакта.

Последний достигается лишь тогда, когда взаимная ситуационная идентификация партнеров по интеракции приводит к совмещению в их сознании «смысловых фокусов» (коммуникативных доминант) порождаемого и интерпретируемого текста.

Реализация идеи субъект-субъектного отношения в диалоговом (т. е. взаимоориентированном, предполагающем обратную связь) режиме.

6. Творческий климат. Творческая работа и генерация идей в ситуации открытости, доверия, стимуляции креативного поведения участников.

7. Коллективный труд. Групповая работа и кооперация.

8. Проблемные решения. Решение проблем, возникающих как результат конструктивного диалога на базе опыта участников интеракции.

9. Гибкость. Каждый участник педагогической интеракции, принимающий решения, должен иметь возможность: пользоваться различными методами принятия решений; моделировать и представлять последствия своих решений; использовать педагогическую информацию (российскую и зарубежную) по интересующей их тематике; обсуждать принимаемые решения.

Ограничения в использовании технологий: предсказуемый отрицательный результат; боязнь того, что работы станет больше; нежелание ломать привычки; недостаточность информации; неспособность воспринимать группу как единое целое и заручиться ее поддержкой; неготовность и нежелание группы.

Исходя из вышеизложенного, можно выстроить целостную структуру модели интерактивных технологий развития творческой активности личности.

Цель: развитие творческой активности.

Критерии: эффективности, оптимальности, диалогичности, концептуальности, единства педагогических позиций, гласности, овладения способами самоорганизации и организации, отношения, профессионализма (личностные, учебно-методические и педагогические), коммуникативной культуры, развитых потребностей.

Принципы: открытости, ценностно-смысловой направленности, субъектности, становления, подчинения, нелинейности, резонанса, приоритета развития целого, самоорганизации и организации, случайности и необходимости, творческого эксперимента, научности, интенсивности и разнообразия обучения, а также принципы культурологического подхода (культуросообразности, природосообразности, гуманности, индивидуальностворческого подхода, жизнестворчества, сотворчества).

Механизмы: самоорганизации (самоопределения, самоопределения, самоопределения, самореализации, самоактуализации, инициирования, выхода за пределы стереотипов мышления и др.), порождения соучастия, созидания, сотворения, создания, комплексности, доступности, мягкого регулирования, мотивации.

Компоненты содержания: когнитивный, операциональный, креативный, ценностно-смысловой.

Функции: телеологическая, семантическая, проектная, символическая, информационная, интегрирующая, регулирующая, негэнтропийная, компенсаторная, психотерапевтическая, релаксационная, психотехническая, креативная.

Условия: организация процесса раскрытия творческого потенциала, использование сильных сторон в полном соответствии с шансами, предоставляемыми окружающей обстановкой, сочетание творческого потенциала с самоорганизационным, ориентированность на будущее, коммуникация, творческий климат, коллективный труд, проблемные решения, гибкость.

Методы и средства: диалогическое взаимодействие, рефлексивная поддержка, полилог, сотрудничество, педагогическая поддержка, позитивное стимулирование, авансированное доверие, личный пример, развитие интуиции, мотивация, самостоятельность в принятии и реализации решений в рамках своей компетенции, самооценка, смелость в использовании новых идей, поддержание способности к восприятию нового, постоянное самосовершенствование, выработка компромиссных отношений с окружающими, развитие способности общения с собеседником, использование группового способа обучения, поиск практического опыта, проблем и вопросов, которые бы способствовали развитию, т. е. расширяли бы диапазон деятельности по развитию потенциала самоорганизации и т. д.

Формы: ролевая игра, имитационная игра, деловая игра, организационно-деятельностная игра, тренинг, мозговой штурм, комментирование информации, общая дискуссия, case study и др.

Результат: высокая степень творческой активности всех участников педагогической интеракции.

Таким образом, неизменными, стратегически должны выступать только цели развития творческой активности как носители нематериальных

человеческих ценностей. И в этом смысле необходимо сочетание давно утвердившегося опыта с инновационной, экспериментальной деятельностью.

Библиографический список:

1. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции : монография / М. А. Петренко. – Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 168 с.
2. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 198 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1971. – 424 с.
4. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани. – М., 1985. – 344 с.
5. Франк С. Живое знание / С. Франк. – Берлин : Обелиск, 1923. – 264 с.

References:

1. Petrenko M. A. *Teoriya pedagogicheskoy interaktsii : monografiya* [Theory of Pedagogical Interaction. Monograph], Rostov-on-don, 2009. 168 p.
2. Guzeev V. V. *Planirovanie rezul'tatov obrazovaniya i obrazovatel'naya tekhnologiya* [Planning the Educational Outcomes and Educational Technology], M., 2000. 198 p.
3. Rubinstein S. L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of General Psychology], M., 1971. 424 p.
4. Polanyi M. *Lichnostnoe znanie: Na puti k postkriticheskoy filosofii* [Personal knowledge: On the way to post-critical philosophy], M., 1985. 344 p.
5. Frank S. L. *Zhivoe znanie* [Alive knowledge], Berlin, 1923. 264 p.

УДК 371.12

Педагогическая модель совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры

Л. М. Певецына

Pedagogical model of improving physical education teachers' professional competence

L. M. Pevitsyna

Аннотация. В условиях модернизации содержания образования в сфере физической культуры происходит его переориентация не только на предметные, но и надпредметные личностно-ценностные, социальные, коммуникативные, гностические, проектировочные, информационные и др. компетентности. При этом возрастают требования к системе повышения квалификации учителей физической культуры, которым необходимо успешно решать педагогические задачи, проявляя полноту и действенность личностных и профессиональных свойств, активность педагогического мышления и владение целостной системой профессиональных умений, характеризующихся высоким уровнем профессиональной компетентности.

В качестве условия построения образовательного пространства, инициирующего совершенствование и самосовершенствование профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации, выступила прогностическая организационно-педагогическая модель данного образовательного процесса.

Целевую основу разрабатываемой модели составило создание мотивационного пространства, инициирующего индивидуальную деятельность слушателей, и оказание им помощи в выработке индивидуальной траектории самообразования как условие совершенствования их профессиональной компетентности.

Abstract. The modernization of physical education content provokes its refocusing not only on the subject competences, but also metasubject, personal, social, communicative, gnostic, projecting, informational and others competences. This con-

tributes the increase in requirements to the system of professional development of physical education teachers who need to successfully meet the educational objectives, showing the completeness and effectiveness of their personal and professional characteristics, the activity of pedagogical thinking and possession of an integrated system of professional skills with a high level of professional competence.

Organizational and pedagogical predictive model of the educational process serves as a condition for constructing the educational space initiating the improvement and self-improvement of physical education teachers' professional competence in the process of professional development.

Creating the motivational space, initiating individual work of students and assisting them in developing their individual trajectory of self-improvement were the basis of the developed model.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя физической культуры, прогностическая организационно-педагогическая модель, компоненты деятельности, диагностический инструментарий.

Keywords: professional competence of physical education teachers, organizational and pedagogical predictive model, the components of activity, the diagnostic tool.

В условиях модернизации российского образования возрастает потребность в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию, организовать учебный процесс исходя из современных парадигм образования, воспитать человека культуры. Речь идет о культурологическом

аспекте содержания образования, который заключается в развитии личности во всех сферах ее деятельности посредством освоения достижений мировой и отечественной культуры, овладения системой знаний о природе, обществе и человеке. В данном контексте процесс развития общества и личности не может быть полноценным без прогресса физической культуры. Этот вид деятельности содействует духовному и физическому развитию человека, формирует ценности, имеющие общекультурное значение.

Совершенствование образовательных парадигм приводит к изменению статуса физической культуры как гуманитарного учебного предмета. Это обуславливает необходимость обновления содержания физкультурного образования и тем самым существенно изменяет взгляд на качество профессионально-личностных позиций педагога, требуя переосмысления и перестройки характера его профессиональной деятельности.

Учитель физической культуры становится носителем обновленного содержания образования, организатором педагогических условий, обеспечивающих результативность деятельности. В связи с этим, на первый план среди актуальных проблем современного дополнительного профессионального образования выходит проблема его модернизации посредством усиления гуманистических контекстов педагогической деятельности специалиста физической культуры и спорта, который призван выстраивать свою индивидуальную педагогическую деятельность на ценностно-смысловых основах, т. е. обладать профессионально-личностной компетентностью.

При этом на идею демократизации и гуманизации опираются не более 20% учителей физической культуры, реализуют деятельностный подход 5–10%, используют психолого-педагогические и психолого-физиологические теории до 10% педагогов. Новые подходы к оценке успеваемости учащихся, ориентированные на качественные критерии, осуществляют от 10 до 20%, используют разнообразные творческие методы и формы обучения, с акцентом на мотивацию занятий, до 20% учителей, используют в занятиях компьютеры и другие новые технические средства обучения не более 5% педагогов [1].

В системе повышения квалификации специалистов по физической культуре до недавнего времени действовала модель подготовки, отра-

жающая реалии традиционной образовательной парадигмы высшего профессионального физкультурного образования. Инновационные направления, связанные с обновлением профессионального образования специалистов в области физической культуры и спорта на гуманистической, ценностно-смысловой, личностно ориентированной основе нашли свое отражение в работах ряда авторов (И. П. Андриади, В. К. Бальсевич, С. Н. Бегидова, В. В. Беляева, М. Я. Виленский, З. Н. Вяткина, В. Д. Горбатов, Ю. Д. Железняк, А. Ф. Куликов, Л. М. Кустов, А. В. Лотоненко, Л. И. Лубышева, В. А. Магин, А. Я. Найн, Р. А. Пилоян, Г. Н. Пономарев, Ф. И. Собянин, Г. М. Соловьев и др.). В последнее время появилось немало исследований, посвященных проблеме повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту в условиях обновления содержания образования (В. У. Агеев, Э. Р. Ахмедзянов, А. Н. Блеер, О. Б. Дмитриев, С. П. Евсеев, Ю. А. Каширцев, Н. Н. Киселева, В. К. Кузнецов, С. А. Локтев, Б. Е. Лосин, Н. И. Николаева, П. К. Петров, К. Л. Чернов, Ю. К. Чернышенко, Л. В. Ярошенко и др.).

При этом исследований, связанных с поиском и разработкой систем повышения квалификации, базирующихся на гуманистических основах и направленных на совершенствование профессиональной компетентности учителей физической культуры, на наш взгляд, пока еще недостаточно.

Среди множества противоречий мы выделяем одну, связанную с возросшей потребностью современной школы в профессионально компетентной личности учителя физической культуры и недостаточной разработанностью педагогических моделей организации процесса повышения квалификации, выстроенных на компетентностных, деятельностных принципах.

Исследование, посвященное теоретическому обоснованию и разработке модели повышения квалификации, направленной на совершенствование профессиональной компетентности учителей физической культуры проводилось с 2001 по 2006 год на базе Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. В апробации приняли участие 527 учителей физической культуры общеобразовательных школ Ростовской области.

Решая одну из поставленных задач исследования, мы рассмотрели сущность моделирования,

которое ученые называют ведущей категорией теории познания, а также методом научного исследования [2], выступающего двухаспектно: теоретически и экспериментально. В общем виде модель рассматривается в науке как система элементов, объектов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования [2].

Стратегию разработки модели можно представить как систему поэтапно разворачиваемых действий-элементов:

- аналитическое осмысление содержания, фактов и факторов функционирования образовательной системы;

- определение противоречий, затрудняющих достижение качественного результата в системе повышения квалификации;

- выбор методологических оснований модели;

- построение системы целей совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации;

- построение целостного образовательного пространства системы повышения квалификации иницирующего совершенствование профессиональной компетентности учителей физической культуры;

- определение критериев и уровней профессиональной компетентности учителей физической культуры.

Развивая логику вышесказанного, в качестве методологической основы мы избрали следующее:

- положения о целостности педагогического процесса, рассматриваемого в последовательности взаимосвязанных этапов-стадий (Н. Г. Абрамова, И. Я. Лернер, М. Н. Скоткин и др.);

- положения о системном подходе к организации процессов обучения в контексте его целостности (В. Г. Афанасьев, Г. И. Герасимов, А. Я. Данилюк, В. С. Ильин и др.);

- теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), предполагающую необходимость создания условий, обеспечивающих определенную систему действий обучающихся, в контексте общности внутренней и внешней деятельности человека;

- положения о педагогической синергетике, предполагающей изменение режима работы сознания обучающихся и перевод его из режима отражения в режим творческого производства личностных смыслов и опыта, что позволяет воспри-

нимать профессиональный образ как живую, сложноорганизованную целостность (С. В. Кульневич, Р. А. Куренкова);

- концепцию личностно ориентированного образования, направленную на иницирование субъектных свойств и потенциалов обучающихся, а также на развитие их личностных универсальных функций в режиме интеграции процессуального и психологического планов взаимодействия (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.).

Таким образом, определилась проблема-задача – организовать целостный педагогический процесс совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры. При этом мы следовали разработанным В. С. Ильиным положениям о целостных свойствах процесса и его влиянии не только на отдельные функции и свойства личности, но и на личность в целом [3].

При разработке педагогической модели организации процесса совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры на компетентностной основе в качестве содержательных основ проектирования мы избрали предложенную М. М. Левиной систему личностно ориентированных компонентов профессионального педагогического образования [4].

1. Личностно-мотивационный компонент, предполагающий мотивированность учебной деятельности: формирование личностного смысла учебной и профессиональной деятельности; развитие профессиональной направленности личности, личностного и профессионального самоопределения и самореализации; развитие самоорганизации в учебной деятельности и саморегуляции поведения; развитие самооценивания своей профессиональной готовности.

2. Личностно-деятельностный (коммуникативный компонент), предполагающий развитие личности субъекта деятельности: реализацию ценностно-целевой функции гуманистической подготовки посредством личностной ориентации обучения; развитие и формирование самостоятельности, произвольности действий, избирательности учебных действий на основе личностного смыслообразования и осознанности ценности педагогической профессии; освоение контактных способов регуляции учебной деятельности слушателей; системное применение

лично ориентированных технологий обучения; применение индивидуализированных способов педагогического общения на основе ориентации на возрастные, типологические и персональные особенности личности; педагогическое общение на основе общих закономерностей межличностного и профессионально-педагогического общения в целях информационного предметного воздействия и психологического регулирования учебной деятельности.

3. Когнитивно-креативный (культурологический) компонент, предполагающий реализацию культурологического подхода: формирование научного мировоззрения на основе системности научных знаний и профессиональной практики; соподчиненность субъектно воспринимаемой целевой функции учебного процесса с ценностно-целевой функцией повышения квалификации; осмысление образовательных целей в аспекте развития личностного и профессионального самоопределения; освоение слушателями областей предметного профессионального и психолого-педагогического образования; осознанность слушателями значимости личностной информационной готовности к профессиональной деятельности, свободной избирательности профессиональных действий, совершенствование профессиональных знаний и умений; развитие профессиональной системности мышления, гибкости, критичности, творческой активности, развитие креативной индивидуальности; формирование профессиональной рефлексивности и самокоррекции; формирование самоорганизации на основе мотивированно-

сти целей и условий деятельности, саморегуляции личности в условиях, связанных с преодолением учебных и профессиональных трудностей, на основе адекватности самооценки.

4. Профессионально-социальный компонент (гражданственная направленность), предполагающий развитие нормативной, нравственной, правовой и моральной культуры: воспитание морально-политических убеждений и чувств, определяющих профессиональное и личное поведение.

Формирование профессионально-ролевой функции на основе личностно-профессиональных целей и социальных ценностей, социальной адекватности личности учителя; развитие этических норм поведения в ходе осуществления профессиональных функций; воспитание личной и профессиональной ответственности за реализацию ценностно-ориентированных взаимодействий и регуляцию саморазвития слушателей; формирование гражданской, правовой и моральной ответственности в процессе профессиональной деятельности.

Нами были определены этапы и компоненты структуры организационно-педагогического обеспечения педагогической модели совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации.

В общем виде структуру возможно представить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Структура организационно-педагогического обеспечения процесса совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в системе повышения квалификации

№ п/п	Этапы	Модули	Цель	Содержание
I.	Ориентирующий	Диагностико-аналитический	Установление наличного уровня профессиональной компетентности. Выявление противоречий и проблем в изучаемом вопросе	Входная диагностика компетентности учителей физической культуры в теории и практике предмета «Физическая культура», в современных тенденциях развития педагогической науки, мотивациях к самообразованию
II.	Моделирующий	Прогностический	Выработка стратегии совершенствования профессиональной компе-	Анализ существующей практики в системе повышения квалификации. Постановка цели и задач организационно-педагогического процесса.

			тентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации	Выработка системы принципов, обеспечивающих достижение цели
III.	Конструктивно-процессуальный	Ценностно-ориентационный	Эволюция личностной и педагогической «Я-концепции». Развитие личностных функций слушателя (мотивирующей коллизийности, критичности, рефлексии, самореализации, автономности)	Придание процессу повышения квалификации личностно ориентированной направленности. Инициирование педагогической рефлексии в диалоговом педагогическом пространстве
IV.		Содержательный	Инициирование развития профессионального самоопределения учителей физической культуры, содействие теоретическому построению личностной модели совершенствования компетенций учителя физической культуры и его будущей педагогической деятельности	Увеличение потенциалов программного обеспечения процессов повышения квалификации учителей физической культуры как условия совершенствования их компетентности в контексте наук о человеке (философия, психология, педагогика, физиология)
V.	Контрольный	Процессуальный	Развитие готовности и способности к практическому моделированию учебно-воспитательного процесса в единстве предшествующего и новообременного теоретического и психолого-педагогического опыта	Разработка и применение интерактивных методов и технологий организации взаимодействия на аудиторных, практических коллективных и самостоятельных видах деятельности слушателей

При этом в контексте деятельностного подхода объектом нашего внимания явилась индивидуальная деятельность конкретного участника повышения квалификации как доминирующее условие его личностного развития и становления его профессиональной компетентности (рис. 1).

Основные содержательные линии личностного развития в процессе учебной деятельности представлены тремя компонентами: 1) ценностно-смысловым и мотивационно-целевым; 2) ориентировочно-проектировочным; 3) исполнительским и результативно-оценочным. Содержание каждого

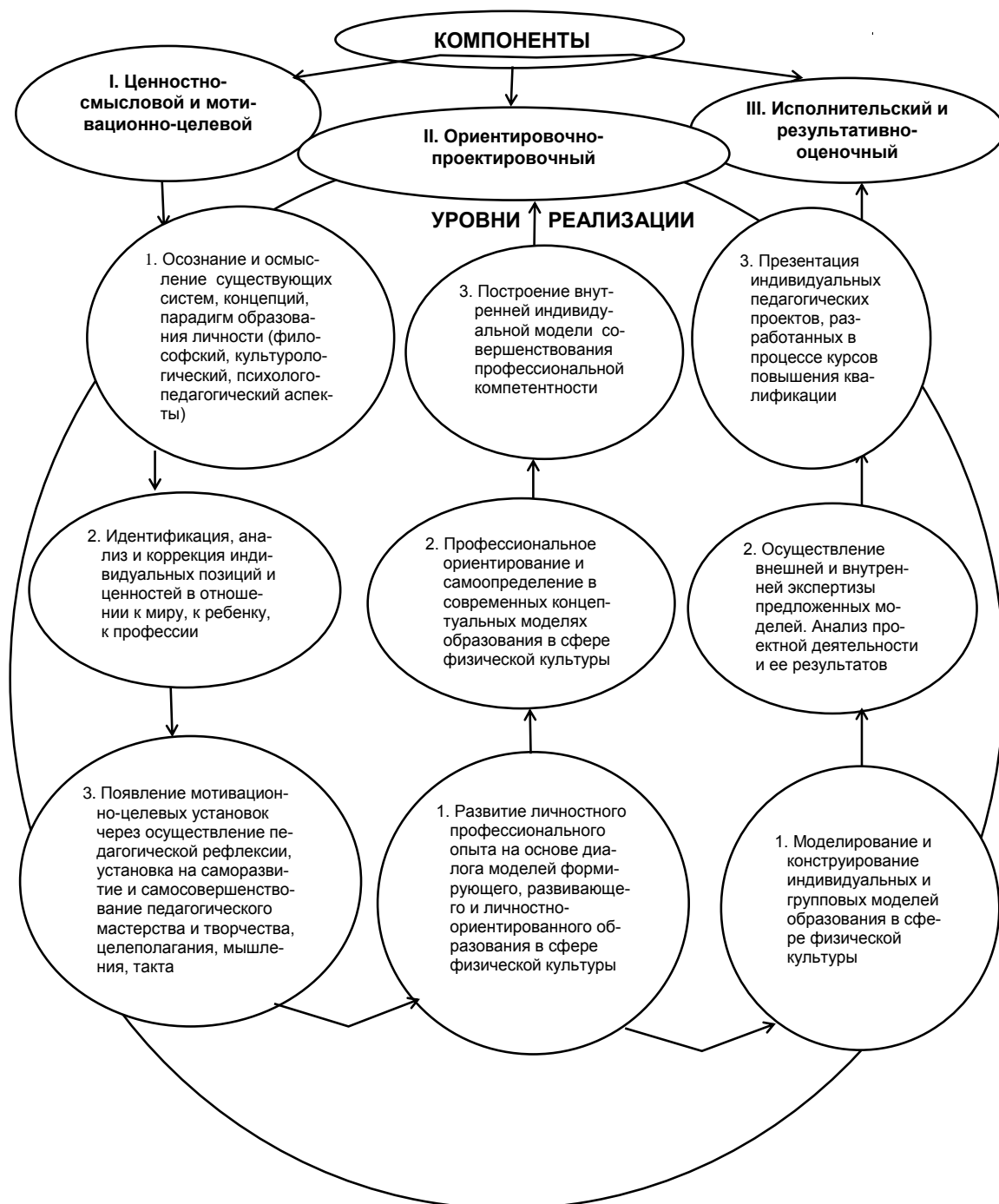


Рис. 1. Структура деятельности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации

из компонентов имеет три уровня реализации, каждый последующий уровень органично связан с предыдущим, т. е. взаимообусловлен и взаимопосредован. Так, ценностно-смысловой и мотивационно-целевой компонент имеет следующую

динамику проявления в опыте слушателя: 1) осознание и осмысление существующих систем, концепций, парадигм образования личности (философский, культурологический, педагогический аспекты); 2) идентификация, анализ и коррекция

индивидуальных позиций и ценностей в отношении к миру, к ребенку, к профессии; 3) появление мотивационно-целевых установок через осуществление педагогической рефлексии, установка на саморазвитие и самосовершенствование педагогического мастерства и творчества, целеполагания, мышления, такта.

Ориентировочно-проектировочный компонент взаимообусловлен ценностно-смысловым и мотивационно-целевым компонентом, поскольку служит:

1) развитию личностного профессионального опыта на основе диалога моделей формирующего, развивающего и личностно ориентированного образования в сфере физической культуры;

2) профессиональному ориентированию и самоопределению в современных моделях концепций воспитания и образования по физической культуре;

3) построению внутренней индивидуальной модели совершенствования профессиональной компетентности.

Практико-ориентированная и личностно ориентированная направленность деятельности слушателя в контексте первых двух компонентов проявляется в исполнительском и результативно-оценочном компоненте, что выражается в способности: 1) моделировать и конструировать индивидуальные и групповые модели образования в сфере физической культуры; 2) осуществлять внешнюю и внутреннюю экспертизу предложенных моделей, анализировать свою проектную деятельность и ее результаты; 3) презентовать индивидуальные педагогические проекты, разработанные в процессе курсов повышения квалификации.

Результаты диагностики исходного уровня сформированности профессиональных компетенций учителей физической культуры, с использованием шести диагностических методик, послужили основанием для определения содержания последующих этапов и компонентов прогностической модели, обеспечивающей совершенствование профессиональной компетентности учителей физической культуры.

Так, в одной из диагностических методик по самооценке уровня затруднений в реализации профессиональных умений по пятибалльной шкале (0–5 баллов) (чем ниже балл, тем выше уровень затруднений) учителя физической культуры заявили о наибольших затруднениях:

1) в использовании компьютеров в учебном процессе – $0,91 \pm 0,06$ балла;

2) в использовании других технических средств обучения (видео и магнитофонные записи и др.) – $2,74 \pm 0,06$ балла;

3) в организации обучения по новым педагогическим технологиям – $3,06 \pm 0,06$ балла;

4) в анализировании передового педагогического опыта и использовании его в своей работе – $3,70 \pm 0,06$ балла;

5) в предвидении результатов своей педагогической деятельности – $3,73 \pm 0,06$ балла;

6) в создании образовательных ситуаций в целях обеспечения развития личности учащегося – $3,74 \pm 0,06$ балла;

7) в обеспечении уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта – $3,82 \pm 0,06$ балла.

8) в активизировании учебно-познавательной деятельности учащихся – $3,83 \pm 0,06$ балла;

9) в диагностировании знаний и умений учащихся с помощью тестов, анкет и оценочных методик – $3,85 \pm 0,06$ балла;

10) в составлении учебной программы по предмету – $3,88 \pm 0,06$ балла и т. д.

В качестве второго этапа модели организационно-педагогического обеспечения процесса совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации, включающего прогностический и ценностно-ориентационный модули, выступила образовательная программа, которая была представлена совокупностью учебных программ курсов и дисциплин, разрабатываемых кафедрами института. При этом она включает в себя базовый и вариативный компоненты, что объясняется интегральной целостностью образовательного процесса, его философско-методологической и психолого-педагогической опосредованностью. В содержание образовательной программы вошли учебные программы дисциплин и курсов: «Философия образования», «Нормативно-правовые основы образовательной системы», «Психология», «Педагогика», «Теория и методика воспитания», инновационная программа «Методика преподавания предмета „Физическая культура“» [5; 6] и «Информационные технологии в образовании».

Освоение программного материала реализовалось нами на основе компетентностной модели образования, которая, по мнению И. Д. Сви-

щева [7], характеризуется: междисциплинарной архитектурой, интегральной компетенцией слушателя, личностным развитием обучающегося и его компетентностью как субъекта деятельности и общения, а также взаимодействием специалиста и среды его жизнедеятельности.

Механизмом придания процессу повышения квалификации личностно ориентированной направленности явились не только содержание образовательной программы, принципы ее реализации, но и технология ее построения. Так, каждая учебная программа, вошедшая в состав образовательной, представляет собой логически выстроенный образовательный модуль. Содержание образовательных модулей придает динамичность и мобильность процессу обучения и отражает специфику профессиональной деятельности учителей физической культуры.

Опыт показывает, что наиболее эффективными с точки зрения междисциплинарной интеграции являются те формы обучения, которые обеспечивают возможность «квазипрофессиональной» (А. А. Вербицкий) [8] деятельности слушателей курсов, соединяющей в себе и учебную, и профессиональную педагогическую деятельность. Это достигается моделированием ситуаций на основе профессиональных действий, требующих от учителя анализа и рефлексии научного и практического содержания изученных дисциплин. Подобные формы обучения способствуют развитию умения слушателей востребовать и использовать методологии изучаемых дисциплин в качестве технологического средства решения профессиональных задач. Такой подход способствует активизации учебной деятельности слушателей, стимулирует интерес, а значит, и мотивацию к обучению. Так решается проблема релевантности – соответствия образовательной действительности содержания повышения квалификации объективным потребностям слушателей.

Модульная технология обучения в современной образовательной ситуации признана наиболее актуальной для преобразования психолого-педагогических положений науки непосредственно в деятельность учителя, она максимально учитывает все особенности системы профессиональной подготовки взрослых.

В отличие от стандартного подхода к обучению, ориентированного в основном на передачу знаний, модульный подход нацелен на достижение определенной, строго заданной в его параметрах,

профессиональной компетенции (готовности действовать в конкретной ситуации) (Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов, А. В. Коленков) [9].

Определившись с выбором системы принципов, мы избрали соответствующие технологии ее освоения, придав содержанию процесса обучения личностно ориентированную направленность.

Это позволило нам выработать подходы к содержанию, а также тактику проведения третьего этапа образовательной деятельности – конструктивно-процессуального.

Специфика данного этапа, включающего содержательный и процессуальный модули, заключалась в апробации разработанной нами инновационной учебной программы «Методика преподавания предмета „Физическая культура“».

В качестве технологического обеспечения нами были выбраны педагогическое проектирование, игромоделирование, метод учебного проекта с использованием информационных компьютерных технологий как форм и способов совершенствования профессиональных компетенций учителей физической культуры.

По окончании реализации модели организационно-педагогического обеспечения процесса повышения квалификации учителей физической культуры и обеспечения данного процесса конкретными педагогическими технологиями возникла необходимость выявить уровень развития профессиональных компетенций слушателей.

Так, итоговый результат измерения уровня самооценки имеющихся затруднений в реализации профессиональных умений по пятибалльной шкале (0–5 баллов) значительно увеличился (соответственно уровень затруднений в реализации умений уменьшился).

Уровень умений:

1) использовать компьютеры в учебном процессе, которое во входном анкетировании было оценено учителями в $0,91 \pm 0,06$ балла, увеличилось до $2,46 \pm 0,11$ балла, при этом $t = 12,4$, $p < 0,001$;

2) использовать другие технические средства обучения (видео- и магнитофонные записи и др.) $3,86 \pm 0,11$, при входном результате $2,74 \pm 0,06$, $t = 8,96$, $p < 0,001$;

3) организовать обучение по новым педагогическим технологиям $3,45 \pm 0,11$ балла, что увеличилось по сравнению с входным результатом на $0,39$ балла, $t = 3,12$, $p < 0,01$;

4) анализировать передовой педагогический опыт и использовать его в своей работе $3,77 \pm 0,06$, при входном $3,70 \pm 0,06$ балла, $t = 0,88$, $p > 0,05$;

5) предвидеть результаты своей педагогической деятельности, при входной диагностике составляло $3,73 \pm 0,06$ балла, увеличилось до $3,94 \pm 0,11$, при этом $t = 1,68$, $p > 0,05$;

6) обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта $3,95 \pm 0,11$ балла, что увеличилось по сравнению с исходным результатом на $0,13$ балла, $t = 1,04$, $p > 0,05$;

7) активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, при изучении исходного уровня составляло $3,83 \pm 0,06$ балла, достоверно увеличилось до $4,14 \pm 0,09$, при этом $t = 2,14$, $p < 0,05$;

8) диагностировать знания и умения учащихся с помощью тестов, анкет и оценочных методик увеличилось с $3,85 \pm 0,06$ до $4,22 \pm 0,11$ балла, $t = 2,96$, $p < 0,01$.

Обследование проводилось на репрезентативной выборке, определяющей характеристику генеральной совокупности учителей физической культуры Ростовской области. При сравнении результатов входного и итогового этапов диагностического обследования прослежена динамика количественных показателей по всему диагностическому инструментарию. Тем самым выявлена позитивная роль разработанной и апробированной педагогической модели совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в системе повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Физическое воспитание учащихся 8–9 классов : пособие для учителя / В. И. Лях, Г. Б. Мейсон, Ю. А. Копылов и др. ; под ред. В. И. Ляха. – 3-е изд. – М., 2004.
2. Краевский В. В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике / В. В. Краевский ; под ред. В. И. Журавлева. – М., 1988.
3. Ильин В. С. Формирование личности школьников (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М., 1984.
4. Левина М. М. Ценностно-целевые функции личностно ориентированного профессионального

педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 35–38.

5. Монахов В. И. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. И. Монахов. – Волгоград, 1995.

6. Певецына Л. М. Научно-методические аспекты совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Певецына Лариса Михайловна. – Ростов н/Д., 2007. – 219 с.

7. Свищев И. Д. Организационно-методические предпосылки совершенствования дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 12. – С. 44–47.

8. Вербицкий А. А. О структуре и содержании диссертационных исследований // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 32–35.

9. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С., Коленков А. В. Модульно-целевой подход к освоению знаний, умений и навыков по дополнительной специальности в сфере физической культуры и спорта. – М., 2001. – С. 43–46.

References:

1. Lyakh V. I. *Fizicheskoe vospitanie uchashchikh-sya 8–9 klassov: Posobie dlya uchitelya* [Physical Education of Pupils Grades 8–9: A Handbook for Teachers], M., 2004.
2. Kraevskiy V. V. Modeling in Educational Research [Modelirovanie v pedagogicheskom issledovanii] *Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike* [Introduction to the Scientific Research in Pedagogy], M., 1988.
3. Il'in V. S. *Formirovanie lichnosti shkol'nikov (tselostnyy protsess)* [Forming Pupils' Personality (Holistic Process)], M., 1984.
4. Levina M. M. Value-target Functions of Personality-Oriented Professional Pedagogical Education [Tsennostno-tselevye funktsii lichnostno orientirovannogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya] *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2005, No 1, pp. 35–38.
5. Monakhov V. I. *Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo protsessa* [Technological Basics of Designing and Constructing the Educational Process], Volgograd, 1995.
6. Pevitsyna L. M. *Nauchno-metodicheskie aspekty sovershenstvovaniya professional'noy kom-*

petentnosti uchiteley fizicheskoy kul'tury v protsesse povysheniya kvalifikatsii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 [Scientific and Methodological Aspects of Improving the Professional Competence of Physical Education Teachers in the Professional Development Process: Author's Thesis], Rostov-on-Don, 2007. 219 p.

7. Svishchev I. D. Organizational-Methodical Conditions of Improving Additional Professional Education in the Sphere of Physical Culture and Sport [Organizatsionno-metodicheskie predposylki sovershenstvovaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta] *Teo-*

riya i praktika fizicheskoy kul'tury [Theory and Practice of Physical Culture], 2005, No 12, pp. 44–47.

8. Verbitskiy A. A. The structure and the Content of Dissertation Research [O strukture i soder-zhanii dissertatsionnykh issledovaniy] *Pedagogika* [Pedagogy], 1994, No 3, pp. 32–35.

9. Kholodov Zh. K., Kuznetsov V. S., Kolenkov A. V. *Modul'no-tselevoy podkhod k osvoeniyu znaniy, umeniy i navykov po dopolnitel'noy spetsial'nosti v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta* [Modular-Targeted Approach to the Acquisition of Knowledge and Skills on an Additional Specialty in the Field of Physical Culture and Sports], M., 2001, pp. 43–46.

УДК 378.091.398

Педагогическое проектирование курсов повышения квалификации, обеспечивающих достижение современного качества дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления

А. В. Кисляков, А. В. Щербаков

Pedagogical designing of the professional development courses providing the achievement of modern education quality of additional education through the use of state and public management mechanism

A. V. Kislyakov, A. V. Shcherbakov

Аннотация. Стремление государства к достижению современного качества дополнительного образования обусловило необходимость модернизации системы. Модернизация дополнительного образования детей будет осуществляться более эффективно при условии использования механизмов государственно-общественного управления.

Ведущую роль в обеспечении модернизационных процессов играет система повышения квалификации педагогических и руководящих работников в форме курсов повышения квалификации, основное содержание которых раскрывает сущностные характеристики государственно-общественного управления.

Авторы статьи представляют модель образовательной системы, обеспечивающей достижение современного качества дополнительного образования на основе использования механизмов государственно-общественного управления. В статье описывается логика создания данной модели, исходные теоретические подходы, структурные компоненты модели, реализованной в процессе курсов повышения квалификации для педагогических и руководящих работников организаций общего и дополнительного образования.

Abstract. The state's aim to achieve the modern quality of additional education determined the necessity to upgrade the system. Modernization of additional education of children is more effective when using state and public management. Leading role in ensuring the modernization process belongs to the system of professional development of teaching and managerial staff in the form of professional development courses, the main contents of which reveal the essential characteristics of the state and public management.

The authors present a model of the educational system providing the achievement of modern education quality of additional education through the use of state and public management mechanism. The article describes the creation of this model, the initial theoretical approaches, structural components of the model which was implemented in the process of professional development courses for teaching and managerial staff of general and additional education organizations.

Ключевые слова: качество дополнительного образования, государственно-общественное управление, модель государственно-общественного управления качеством образования.

Keywords: quality of additional education, state and public management, model of state and public management of education quality.

Стремление государства к достижению современного качества дополнительного образования обусловило необходимость модернизации системы.

Как отмечается в Концепции развития дополнительного образования детей, «всё острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [1].

Предлагаемые в Концепции цели и задачи определяют широкий круг вопросов, предполагающий активное участие органов власти, муниципальных учреждений и организаций, семьи, бизнеса и общественных организаций на основе механизмов государственно-общественного управления и принципах общественно-государственного партнерства.

Эффективность реализации механизмов государственно-общественного управления обеспечивается уровнем готовности руководящих и педагогических работников. Обеспечение данной готовности осуществляется через повышения квалификации.

В рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы специалистами кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования – федеральной стажировочной площадки разработана модель государственно-общественного управления качеством образования в организациях дополнительного образования [2].

Авторская модель отражает специфику управления образовательными системами в условиях действия новых норм Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», инновационные аспекты государственной политики в сфере образования, представленные в нормативных и проектных концептуальных документах развития дополнительного образования детей [3].

При проектировании данной модели мы опирались на положения системного и деятельностного подходов.

Системный подход получил свое отражение в определении системных особенностей государственно-общественного управления образованием, обеспечивающего достижение современного качества дополнительного образования. Деятельностный подход позволил представить данный процесс в динамике и подчеркнуть его этапность.

Процедура создания авторской модели осуществлялась в следующей логике, которая может выступать основанием для создания модели органов государственно-общественного управления на уровне организации дополнительного образования:

– изучение нормативно-правовых оснований осуществления государственно-общественного управления на всех уровнях образования;

– определение содержания государственно-общественного управления на уровне образовательной организации (компетенции образовательной организации; совокупность полномочий субъектов государственно-общественного управления);

– теоретическое обоснование проектирования (определение содержательных основ модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления);

– теоретический анализ сущностных характеристик дополнительного образования детей и особенностей осуществления государственно-общественного управления в организациях дополнительного образования (в том числе на основе проектов концепций и программ развития дополнительного образования детей в Российской Федерации);

– проектирование структурной модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления;

– описание содержания компонентов модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления (целевого, содержательного, организационного и результативного);

– экспертная оценка модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления (рис. 1).

Разрабатывая модель образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления, мы определили следующую цель – создание системы взаимодействия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей. Задачами являются:

1. Формирование нормативно-правовой основы участия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования.

2. Определение и реализация механизмов участия субъектов государственно-общественного управления в создании условий, обеспечивающих эффективную разработку и реализацию дополнительных общеобразовательных программ.

3. Определение критериев и показателей эффективности участия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования.

При разработке модели и проектирования содержания курсов повышения квалификации необходимо определить сущностные характеристики понятий: «взаимодействие», «принципы государственно-общественного управления», «качество дополнительного образования», а также выявления специфических характеристик дополнительного образования, определяющих особенности государственно-общественного управления образовательной организацией.

Мы исходим из того, что взаимодействие – это взаимная связь субъектов, их обусловленность друг другом, распределенность, согласованность действий.

Также следует сделать акцент на то, что взаимодействие – это и определенный тип общественных отношений между социальными группами, общностями и внутри их между отдельными представителями.

Суть этих отношений – согласованная и системная деятельность субъектов государст-

венно-общественного управления в достижении совместных целей, результатов, в решении задач, проблем имеющих значение для всех, в данном случае это достижение современного качества дополнительного образования.

Раскрывая целевые аспекты проектирования и реализации рассматриваемой модели, стоит акцентировать внимание на понятие «качество дополнительного образования».

Логика рассмотрения данного понятия должна исходить от базового понятия «качество образования», сущностные характеристики которого раскрыты в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где качество образования рассматривается как «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» (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 29).

Анализируя данное определение применительно к системе дополнительного образования, мы отмечаем, что ориентиром для понимания качества дополнительного образования являются установленные в программе дополнительного образования планируемые результаты ее освоения, которые отражены в целях программы, а также проявляется в содержании, формах организации образовательной деятельности, а также ориентация образовательного процесса на соответствие образовательной деятельности потребностям физического или юридического лица, в интересах которого она осуществляется. В этом отношении основу деятельности организаций дополнительного образования составляет социальный заказ потребителей – обучающихся, родителей (законных представителей), государства и социума.

Таким образом, качество дополнительного образования на прямую зависит от заказчиков (обучающиеся, родители, государство и социум), предъявляющих «осмысленные» требования, и исполнителей (педагогические работники),



Рис. 1. Модель образовательной системы, обеспечивающая современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления

разрабатывающих и реализующих программы дополнительного образования. Исходя из данной логики, можно утверждать, что деятельность в организациях дополнительного образования будет считаться качественной, если она удовлетворяет потребностям заказчиков посредством полной и качественной реализации результатов заявленных в дополнительных общеобразовательных программах.

При проектировании модели и содержания курсов повышения квалификации необходимо учитывать подходы к определению основных характеристик качества дополнительного образования, разработанные разными авторами.

В исследованиях Л. Г. Логиновой [4] предлагаются следующие характеристики качества дополнительного образования детей:

– оно определяется не совокупностью отдельных свойств образовательного процесса, его организации, структуры, обеспечения или результативности, а их целостностью, системностью;

– это особый феномен и атрибут образования как всеобщей формы становления и развития сущностных сил человека;

– это совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворять потребности каждого обучающегося, их родителей, общества, то есть заказчиков на этот тип образования, и поэтому оно обладает проектной природой и может прогнозироваться;

– это предмет совместного проектирования детей, педагогов и родителей, каждого отдельного ребенка и педагога, всех участников и организаторов жизнедеятельности учреждения;

– оно обеспечивает развитие способности личности (педагога и ребенка) строить свою индивидуальную траекторию развития;

– оно зависит от эффективности системы управления им.

В работах А. В. Золотаревой [5] качество дополнительного образования рассматривается с двух позиций как качество процесса и качество результата. Качество процесса рассматривается через комплекс и взаимосвязь следующих понятий: качество целей – они должны отвечать запросам к системе дополнительного образования со стороны заказчиков; качество содержания – может быть обеспечено тогда, когда оно соответствует целям, современным

требованиям к дополнительному образованию; качество технологий (методов) организации – оно должно соответствовать целям, содержанию, современным требованиям; качество обеспечения (методического, материально-технического, психологического и т. д.) – достигается тогда, когда оно соответствует целям, содержанию и технологиям и т. д., результат рассматривается как продукт процесса.

Анализ особенностей реализации государственно-общественного управления в образовательных организациях позволил нам сделать вывод о том, что необходимо учитывать не только мнение общественности (заказчиков), но и акцентировать внимание на требования государства к организации системы дополнительного образования в России, учитывать особенности организации дополнительного образования в условиях изменяющейся социокультурной и экономической ситуации, обновления законодательства в сфере образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование рассматривается как – «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования».

Следовательно, в современных условиях развития общества миссия дополнительного образования следует рассматривать, как открытое образование, наиболее полно обеспечивающее право человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей.

Реализовать данную миссию возможно, если дополнительное образование будет ориентировано на свободный выбор образовательных программ, индивидуальную логику их освоения с множеством уровней образовательного результата, развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, где одно из ведущих условий будет организация государственно-общественного управления.

В Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации подчеркивается, что дополнительное образова-

ние детей может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности молодого поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен, возникающих в обществе.

Это становится возможным, поскольку в сравнении с институтом общего образования институт дополнительного образования обладает следующими специфическими особенностями:

– участие в дополнительном образовании на основе добровольного выбора детей в соответствии с их интересами, склонностями и системой ценностей;

– разнообразие и вариативность дополнительных образовательных услуг, что обеспечивает возможность выбора программы, режима ее освоения, смены программ, вариативность образовательных траекторий;

– индивидуализация и самореализация обучающихся в пространстве гибкого и вариативного дополнительного образования;

– ориентация возможностей системы дополнительного образования на потребности разных групп детей (одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и др.);

– развивающаяся детско-взрослая событийная общность в процессе совместной лично и социально значимой деятельности;

– постоянное обновление содержания дополнительных общеобразовательных программ на основе учета и согласования потребностей и интересов участников образовательного процесса, общества и государства;

– внедрение инструментов самооценки и независимая оценка эффективности реализации дополнительных общеобразовательных программ;

– открытость к интеграции формального, неформального и информального в организации дополнительного образования;

– максимальное использование этнокультурных, национальных и региональных особенностей в реализации дополнительных общеобразовательных программ;

– разнообразие механизмов интеграции и кооперация ресурсов социальной сферы в организации дополнительного образования [6, с. 26].

Выявленные специфические особенности определяют своеобразие государственно-общественного управления организацией до-

полнительного образования, пронизывают целевой, содержательный, организационный и результативный компоненты модели, с одной стороны, а с другой, – выступают критериальной базой для определения эффективности государственно-общественного управления.

При проектировании модели курсов повышения квалификации были сформулированы критерии, позволяющие оценить деятельность субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования [3, с. 305–306].

1. Целенаправленная деятельность субъектов государственно-общественного управления организацией дополнительного образования в выявлении возможностей и потребностей обучающихся, родителей (законных представителей) в предоставлении дополнительных образовательных услуг.

2. Сформированность системы взаимодействия субъектов государственно-общественного управления, обеспечивающих реализацию дополнительных общеобразовательных программ.

3. Наличие механизмов участия субъектов государственно-общественного управления в создании условий, обеспечивающих эффективную разработку и реализацию дополнительных общеобразовательных программ.

4. Наличие механизмов обобщения, теоретического обоснования и распространения эффективного опыта участия представителей государственно-общественного управления в реализации дополнительных общеобразовательных программ.

5. Эффективность участия субъектов государственно-общественного управления в создании условий по реализации дополнительных общеобразовательных программ.

6. Результативность реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечиваемая участием органов государственно-общественного управления.

По каждому из критериев были определены показатели, на достижение которых ориентировались разработчики программы курсов повышения квалификации, отбирая соответствующее содержание, формы и приемы организации учебных занятий. Особое место в организации учебных занятий отводилось неформальным формам повышения квалификации, активно

используемых в практике работы ГБОУ ДПО ЧИППКРО [7].

В процессе курсов повышения квалификации педагогических работников, реализующих программы дополнительного образования и организующих их реализацию, слушатели осуществляли проектирование системы государственно-общественного управления организациями дополнительного образования. В связи с этим особое внимание уделялось этапам реализации разработанной модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления. Подробнее остановимся на характеристике особенностей реализации аналитического, проектного, организационного, оценочного этапов.

Аналитический этап предполагает проведение в образовательной организации дополнительного образования анализа внешней и внутренней среды с целью определения имеющихся нормативно-правовых, информационных, методических, финансово-экономических, материально-технических, организационно-управленческих условий для реализации механизмов государственно-общественного управления, готовности субъектов государственно-общественного управления к осуществлению соответствующих полномочий на основе критериев и показателей, сформулированных в предлагаемой модели.

В ходе анализа особое внимание уделяется оценке и анализу результативности реализации дополнительных общеобразовательных программ для определения имеющегося качества дополнительного образования.

На *проектном* этапе ведущей задачей реализации модели является проектирование форм участия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования в соответствии с результатами проведенного анализа имеющихся условий. Разрабатывается и/или вносятся изменения в комплекс локальных нормативно-правовых документов организации дополнительного образования, регламентирующих взаимоотношения субъектов государственно-общественного управления.

Осуществляется самоопределение субъектов государственно-общественного управления

в выборе форм своего участия в управлении качеством дополнительного образования и обучение их для осуществления функций управления.

Организуется деятельность проектных групп по проблеме качества дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления.

Разрабатываются и утверждаются целевые программы, направленные на обеспечение качества дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления.

Организационный этап предполагает: реализацию модели и ресурсное обеспечение ее функционирования; включение субъектов государственно-общественного управления в коллегиальные органы управления и самоуправления, временные целевые группы и другие формы, обеспечивающие качество дополнительного образования и обеспечение функционирования всей системы взаимодействия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей; самореализацию субъектов государственно-общественного управления посредством участия в реализации содержания и форм государственно-общественного управления, целевых программ, направленные на обеспечение качества дополнительного образования в соответствии с разработанной моделью; обучение субъектов государственно-общественного управления с целью повышения эффективности их участия в деятельности, направленное на обеспечение качества дополнительного образования.

Оценочный этап реализации модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления, направлен на определение качественного состояния системы взаимодействия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей на основе критериев и показателей, разработанных для оценки данной модели.

В процессе оценки необходимо провести субъектами государственно-общественного управления самоанализ результатов своего участия в реализации модели и обеспечении функ-

ционирования взаимодействия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей; проведение мониторинга результативности и эффективности деятельности организации на основе критериев оценки деятельности организации, сформулированные на основе учета специфических особенностей дополнительного образования.

Существенное внимание в проектировании содержания курсов повышения квалификации уделялось обоснованию необходимости формирования комплекса условий реализации предлагаемой модели государственно-общественного управления, включающей:

– нормативно-правовые условия, включающие: пакет локальных нормативных документов, регламентирующих деятельность субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей; целевые программы, направленные на обеспечение качества дополнительного образования; комплект утвержденных типовых форм документов, необходимых для проведения самообследования и общественных экспертиз; договора о совместной деятельности с социальными партнерами и общественными организациями, заинтересованными в обеспечении качества дополнительного образования;

– организационно-управленческие условия, предполагающие: включение в управление качеством дополнительного образования всех субъектов государственно-общественного управления; разнообразие форм участия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования; определение процедур мониторинга качества дополнительного образования на основе показателей и критериев оценки организацией разработанной модели;

– информационные условия – система информационного обеспечения государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей; взаимодействие со средствами массовой информации; наличие баз данных, открытых для всех субъектов государственно-общественного управления.

– методические условия: механизмы участия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополни-

тельного образования детей; методические рекомендации и пособия по государственно-общественному управлению дополнительным образованием, управлению качеством дополнительного образования, предназначенные для субъектов государственно-общественного управления организациями дополнительного образования; методическое сопровождение процессов обеспечения качества образования администрацией организации дополнительного образования;

– финансово-экономические условия, обеспечивающие использование бюджетных и внебюджетных средств на обеспечение качества дополнительного образования, получившие согласование в органе государственно-общественного управления;

– материально-технические условия: наличие помещений для деятельности коллегиальных органов управления и самоуправления; технологическое (программное) обеспечение для формирования базы данных по обеспечению качества дополнительного образования, техническое сопровождение сайта организации.

Одним из ключевых результатов реализации модели будет выступать сформированная система взаимодействия субъектов государственно-общественного управления в обеспечении качества дополнительного образования детей.

А степень достижения качества дополнительного образования в условиях государственно-общественного управления должна сочетать как процедуры самообследования, так и общественной экспертизы, что позволит обеспечить:

– учет требований государства, учредителя, всех субъектов государственно-общественного управления, социальных партнеров, обеспечивающих качество дополнительного образования, на основе критериально обоснованной системы оценки качества результатов реализации программ дополнительного образования, деятельности педагогических работников, функционирования системы образования в муниципалитете в целом;

– проведение оценки и корректировки содержания программ дополнительного образования на основе современных требований к дополнительному образованию, запросов обучающихся и их родителей, учета этнокультурных, национальных и региональных особенностей;

– повышение открытости организации дополнительного образования в процессе публикации отчетов по результатам оценки качества образования в средствах массовой информации, Интернете, что повысит уровень доверия в обществе к системе дополнительного образования, обеспечит условия для создания широкого социального партнерства с организациями различного уровня, механизмов интеграции и кооперация ресурсов муниципалитета в целях повышения качества дополнительного образования;

– формирование позиции взаимной ответственности родителей (законных представителей) и образовательной организации за развитие интересов, склонностей и системы ценностей ребенка, создание условий для реализации образовательных потребностей различных групп детей, формирование и развитие детско-взрослых событийных общностей в пространстве гибкого и вариативного дополнительного образования.

Для эффективного внедрения модели образовательной системы, обеспечивающей современное качество дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления в образовательных организациях дополнительного образования Челябинской области и других регионов Российской Федерации разработана и реализуется образовательная программа повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования «Современный образовательный менеджмент. Государственно-общественный характер управления качеством дополнительного образования детей».

Библиографический список:

1. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (дата обращения: 10.10.2014).

2. Современное качество общего образования: модели образовательных систем и эффективные педагогические механизмы достижения : монография / В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. ; науч. ред.: В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – 240 с.

3. Модели государственно-общественного управления образованием: сборник научно-методических материалов / В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. ; науч. ред.: В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 328 с.

4. Логинова Л. Г. Качество дополнительного образования. Менеджмент / Л. Г. Логинова. – М. : Агентство «Мегаполис», 2008. – 320 с.

5. Золотарева А. В. Управление развитием учреждения дополнительного образования детей : учебно-методическое пособие / А. В. Золотарева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 327 с.

6. Кисляков А. В. Достижение качества дополнительного образования на основе использования механизма государственно-общественного управления / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков // Вопросы воспитания. – 2014. – № 3 (20). – С. 22–29.

7. Кисляков А. В. Неформальное повышение квалификации педагогических работников посредством проектирования инновационных продуктов / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2014. – Выпуск 1 (18). – С. 82–92.

References:

1. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 No 1726-r "Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey"* [Order of the Government of the Russian Federation 04.09.2014 No 1726-r «On approval of the Concept of Development of Children Additional Education»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (Accessed: 10.10.2014).

2. Kespikov V. N., Solodkova M. I., Il'yasov D. F. *Sovremennoe kachestvo obshchego obrazovaniya: modeli obrazovatel'nykh sistem i effektivnye pedagogicheskie mekhanizmy dostizheniya* [Modern Quality of General Education: Models of Educational Systems and Effective Pedagogical Mechanisms of Achievement], Chelyabinsk, 2012. 240 p.

3. Kespikov V. N., Solodkova M. I., Il'yasov D. F. *Modeli gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya obrazovaniem: sbornik nauchno-meto-dicheskikh materialov* [Models of State and Public Management of Education], Chelyabinsk, 2014. 328 p.

4. Loginova L. G. *Kachestvo dopolnitel'nogo obrazovaniya. Menedzhment* [The Quality of Additional Education. Management], M., 2008. 320 p.

5. Zolotareva A. V. *Upravlenie razvitiem uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: uchebno-metodicheskoe posobie* [Managing the Development of Institutions of Children's Additional Education: Study Guide], Yaroslavl', 2010. 327 p.

6. Kislyakov A. V., Shcherbakov A. V. Achieving Quality of Additional Education Through the Use of Mechanism of State And Public Management [Dostizhenie kachestva dopolnitel'nogo obra-

zovaniya na osnove ispol'zovaniya mekhanizma gosudarstvenno-ob-shchestvennogo upravleniya] *Voprosy vospitaniya* [Education Issues], 2014, No 3 (20), pp. 22–29.

7. Kislyakov A. V., Shcherbakov A. V. Informal Teacher Professional Development by means of Innovative Products Designing [Neformal'noe povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov posredstvom proektirovaniya innovatsionnykh produktov] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2014, V. 1 (18), pp. 82–92.

УДК 378.091.398

Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к оцениванию образовательных достижений учащихся

Н. Е. Скрипова, А. Е. Котлярова

Preparing teachers in the professional development system to evaluate students' educational achievements

N. E. Skripova, A. E. Kotlyarova

Аннотация. На основе сравнительного анализа квалификационных характеристик педагога в контексте оценки образовательных достижений учащихся в статье представлено нормативное, теоретическое и практическое обоснование изменений в системе повышения квалификации с целью подготовки педагогов начального общего образования к организации оценки достижения учащимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования: определены нормативно-правовые и социально-экономические основы разработки системы дополнительного профессионального образования педагогов; выделены проблемные сферы и противоречия, определяющие необходимость повышения квалификации; определены модули для образовательной программы. Сформулированы наиболее значимые характеристики системы дополнительного профессионального образования педагогов для организации оценки достижения учащимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Abstract. On the basis of comparative analysis of the teachers' qualification characteristics in the context of evaluating students' educational achievements the authors present normative, theoretical and practical substantiation of the changes in the professional development system aimed to prepare primary general education teachers to organize the evaluation of students' achieving planned results of mastering the basic educational program of primary education. Authors defined problem areas and contradictions that determine the need for professional development; defined modules for educational program; formulated the most important characteristics of the system of

teachers' professional development needed to organize the evaluation of students' achieving planned results of mastering the basic educational program of primary education.

Ключевые слова: система повышения квалификации, профессиональный стандарт педагога, образовательные программы, начальное общее образование, контроль, оценивание, планируемые результаты, контрольно-оценочная деятельность.

Keywords: professional development system, professional standard of teacher, educational programs, primary education, control, estimation, planned results, control and assessment activities.

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться.

Утверждение и введение в образовательную практику с 01 января 2016 года профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» (далее – профессиональный стандарт педагога) неизбежно повышает ответственность педагога за результаты своего труда [1].

Мы считаем, что в настоящее время, в преддверии начала реализации профессионального стандарта педагога необходимы пропедевтические изменения в системе дополнительного профессионального образования педагогов, в том числе комплексное сопровождение введения федеральных государственных образовательных стандартов, включающее опережа-

ющее обновление содержания образования педагогов [2].

Учитывая значимость рассматриваемого вопроса реализации профессионального стандарта педагога в области оценки достижения учащимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (далее – ООП НОО), на наш взгляд, необходимо рассмотреть проблему готовности педагогов к организации оценки образовательных достижений младших школьников.

Оценка педагогами образовательных достижений младших школьников является весьма существенной составляющей образовательного процесса и одной из важных задач педагогической деятельности.

Этот компонент наряду с другими компонентами образовательной деятельности (содержание, методы, средства, формы организации) должен соответствовать современным нормативным требованиям, положениям педагогической и психологической наук, приоритетам и целям начального общего образования.

Система оценки образовательных достижений учащихся позволяет установить персональную ответственность педагога и образовательной организации за качество образования. Результат деятельности педагогического коллектива определяется, прежде всего, достижением учащимися планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов освоения ООП НОО.

При этом многие исследования и аналитические материалы показывают, что педагоги в повседневной практике чаще всего организуют контроль только предметных результатов, в основном, в репродуктивной форме.

В данном случае основной показатель успешности обучения – лишь правильное воспроизведение учащимися предметных знаний, не предусматривающее применение полученных знаний в измененных практических или жизненных ситуациях, что, естественно, не в полной мере соответствует целям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [3; 4].

Для более глубокого понимания данного вопроса мы предлагаем рассмотреть сравнительный анализ квалификационных характеристик педагога, который позволяет проследить в сравнении динамику компетенций педагогов по направлению «Оценка достижений планируемых результатов

освоения ООП НОО» с позиций требований профессионального стандарта педагога.

При сравнении квалифицированных характеристик педагога обнаружено, что в Постановлении Минтруда России от 17 августа 1995 г. № 46 отсутствуют должностные обязанности, связанные с оценкой образовательных достижений обучающихся.

Приказ же Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761 н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» уже появляются определенные, но не расширенные требования к исследуемой нами в статье проблеме.

К данным требованиям, в частности, относятся, во-первых, умение организовать и проводить оценку эффективности и результатов обучения обучающихся, но только по предмету, курсу; во-вторых, осуществление контрольно-оценочной деятельности с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий [5].

Изучая положения профессионального стандарта (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 декабря 2013 г. № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“») мы находим, что значительно усиливаются требования к педагогу по организации объективной и всесторонней оценке образовательных результатов, к которым относятся не только предметные. Также появляются абсолютно новые требования по организации объективной оценки знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей. А в разделе профессионального педагога «Необходимые знания» появляются требования, что педагог должен обладать знаниями по проблеме «путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения». В разделе профессионального педагога «Необходимые умения» отмечается, что педагог также должен обладать необходимыми умениями «объективно оценивать знания обучающихся на

основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей» [1].

Сравнительный анализ квалификационных характеристик педагога в контексте оценки достижений обучающимися планируемых результатов освоения ООП НОО показал, что роль педагога в организации объективной оценки образовательных результатов обучающихся, обеспечивающей современное качество образования, существенно увеличивается и функционально изменяется.

Полученные сведения позволили актуализировать проблему внесения изменений в образовательные программы повышения квалификации. Специфика решения данной проблемы определяется:

- 1) степенью научно-теоретической и научно-практической изученности проблемы;
- 2) ее острой профессиональной значимостью;
- 3) острой потребностью в выполнении требований профессионального стандарта педагога;
- 4) необходимостью модификации системы повышения квалификации.

Изучение приведенной выше базы источников по исследуемой проблеме (нормативных документов, методических материалов и информационных источников) позволило нам выявить противоречия, затрудняющие в современных условиях развитие дополнительного профессионального образования в аспекте рассматриваемых в данной статье вопросов.

Это противоречия:

– между декларируемыми законодательными основами и методическими рекомендациями по оценке достижений планируемых результатов освоения ООП НОО, обеспечивающих качество образования, и недостаточной научно-практической обеспеченностью данных решений, отсутствием системного подхода, обеспечивающего повышение квалификации педагогов, готовых решить проблему оценки достижений планируемых результатов освоения ООП НОО, обеспечивающей качество образования;

– между возрастающей значимостью умений педагога по организации оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП НОО, обеспечивающих качество образования и отсутствием обоснованной сис-

темы дополнительного профессионального образования с соответствующими структуре подготовки методическим обеспечением, отраженным в учебно-методических комплексах, учебных пособиях, учебных планах и образовательных программах.

Снятие обозначенных противоречий во многом может быть обеспечено с помощью подготовки педагогов посредством проектирования и реализации образовательных программ повышения квалификации.

Создать образовательную программу повышения квалификации – значит определить сферу и особенности деятельности педагога начального общего образования, выделить общепедагогические функции, необходимые умения и необходимые знания и подобрать современные образовательные технологии преподавания в дополнительном профессиональном образовании.

Кроме того, образовательные программы должны учитывать не только существующие, но и только еще формирующиеся потребности профессионального рынка.

Все это обуславливает необходимость внесения изменений, предполагающих поиск возможностей для реализации процессов диверсификации в образовательном процессе дополнительного профессионального образования [6].

Безусловно, что в процессе конструирования содержания дополнительного профессионального образования педагогов по образовательным программам курсов повышения квалификации (72 часа); стажировки (24 часа), модульного курса (16 часов) «Оценка достижений образовательных результатов младших школьников: диагностика, контроль, коррекция» необходимо учитывать разный стартовый уровень готовности слушателей дополнительного профессионального образования, запрос на содержание дополнительного профессионального образования и, в зависимости от этого, вариант необходимой для педагога начального общего образования образовательной программы.

Мы считаем, что существенные характеристики образовательных программ повышения квалификации, стажировки и модульного курса наиболее полно отражены в следующих образовательных модулях:

– феноменология и идеология оценки достижения младшими школьниками образова-

тельных результатов освоения ООП НОО, обеспечивающих современное качество образования;

– современные образовательные технологии, направленные на развитие общепедагогических умений, а также необходимых умений и знаний педагогов в аспекте оценки достижений младшими школьниками образовательных достижений освоения ООП НОО;

– особенности организации внутренней системы оценки качества образования;

– особенности организации мониторинга достижения учащимися планируемых результатов освоения ООП НОО;

– особенности организации независимой системы оценки качества образования;

– взаимодействие субъектов образовательных отношений по оценке достижения образовательных результатов освоения ООП НОО;

– анализ достижения младшими школьниками планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов освоения ООП НОО;

– организация работы над ошибками по достижению младшими школьниками планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов освоения ООП НОО;

– социально-культурная реабилитация участников образовательных отношений.

В проектируемых образовательных программах дополнительного профессионального образования каждый модуль может представлять собой как самостоятельную программу (повышения квалификации (72 часа), стажировки (24 часа), модульного курса (16 часов), наполненный самостоятельными учебными дисциплинами, объем и содержание которых варьируется в зависимости от запроса и уровня базового образования слушателей, так и самостоятельные программы для дополнительного профессионального образования при накопительной системе или самостоятельные учебные дисциплины в образовательной программе.

В данном случае значительная роль принадлежит реализации образовательной программы «Оценка достижений образовательных результатов младших школьников: диагностика, контроль, коррекция», задачами которой являются:

– формирование системы знаний о целях, задачах, содержании и технологиях оценки

достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО;

– формирование системы знаний об обновлённых в условиях перехода на ФГОС НОО особенностях оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО;

– формирование практических умений, связанных с оценкой достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО;

– формирование установки на взаимодействие с субъектами организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО;

– формирование профессионально важных качеств, направленных на формирование субъектной позиции как главного новообразования в структуре профессиональной компетентности педагога в сфере оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

В качестве отдельных тем/разделов с соответствующей различной глубиной освоения, могут выступить следующие:

1. Отечественный и зарубежный опыт и тенденции оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

2. Нормативно-правовые и организационно-педагогические основы оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

3. Дифференцированная диагностика в системе оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО в условиях реализации ФГОС НОО.

4. Современные образовательные технологии организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

5. Проектирование образовательных программ обучения оценке достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

6. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

7. Взаимодействие субъектов образовательных отношений в процессе организации оценки достижения младшими школьниками и планируемых результатов освоения ООП НОО.

8. Педагогическое сопровождение педагогов при организации работы над ошибками.

9. Сохранение социального здоровья участников образовательных отношений при организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

10. Социально-культурная реабилитация участников образовательных отношений при организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО.

В целом содержание подготовки педагогов к оценке достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО будет варьироваться в зависимости от трех групп факторов:

– общих характеристик субъектов оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО;

– группы типичных задач, которые будет решать педагог, обеспечивая оценку достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО;

– требований к уровню подготовки в соответствии с запросом и стартовым уровнем готовности (теоретическая, эмпирическая, субъектная).

Таким образом, в представленной системе повышения квалификации педагогов содержится возможность предусмотреть релевантные с точки зрения формирования профессиональных компетенций педагога варианты содержательных аспектов образовательных программ. Они призваны формировать у педагогов адекватное отношение к организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО; раскрывать особенности оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО; обеспечивать понимание того, что оценка достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО – это особым образом организованная деятельность участников образовательных отношений.

Заявленное содержание образовательных программ следует четко дифференцировать и в

полном объеме отразить в образовательных модулях образовательных программ.

Суммируя сказанное, можно сделать однозначный вывод, что система дополнительного профессионального образования педагогов в контексте организации оценки достижения младшими школьниками планируемых результатов освоения ООП НОО видится как система выделенных образовательных модулей и соответствующих им учебно-методических комплексов, имеющая научно-теоретическое обоснование и теоретико-практическое решение, четкую стратегию и тактику. Следует дифференцировать и варьировать содержательное наполнение и механизм внедрения ее в систему дополнительного профессионального образования с учетом разных стартовых возможностей педагогов, имеющих у них знаний, опыта и запроса конкретных образовательных организаций.

Библиографический список:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 декабря 2013 г. № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“».

2. Кеспигов В. Н., Солодкова М. И., Ильясов Д. Ф., Ильина А. В. Особенности научно-исследовательской деятельности учреждения дополнительного образования в условиях модернизации образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – 2012. – Вып. 4. – № 4 (13). – С. 42–45

3. Автайкина Т. О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2008. – 262 с.

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

5. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761 н «Об утверждении

Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“».

6. Дочкин С. А. Система повышения квалификации педагогов как основа модернизации педагогического образования и инновационного развития регионов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – 2012. – Вып. 3. – № 3 (12). – С. 5–12

References:

1. *Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 No 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"* [The Order of the Russian Ministry of Labor from 18.10.2013 No 544n "On Approval of the Professional Standard "Educator""]

2. Kespikov V. N., Solodkova M. I., Il'yasov D. F., Il'ina A. V. Features of Scientific and Research Activity of Institution of Additional Education under the Conditions of Education Modernization [Osobennosti nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2012, No 4 (13), pp. 42–45.

3. Avtaykina T. O. *Formirovanie gotovnosti uchitelya nachal'nykh klassov k lichnostno-orientirovannoy kontrol'no-otsenochnoy deya-*

tel'nosti v sisteme povysheniya kvalifikatsii: avtoreferat dis. kand. ped. nauk: 13.00.08 [Formation of Primary School Teacher's Readiness to Student-Centered Control and Assessment Activities in the Professional Development System: Author's Thesis], Novokuznetsk, 2008.

4. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 06 oktyabrya 2009 g. No 373* [Federal State Educational Standard of the Primary General Education. The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 06, 2009 No. 373].

5. *Prikaz Ministerstva zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya RF ot 14 avgusta 2009 g. No 593 "Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikatsionnogo spravochnika dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i sluzhashchikh, razdel "Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya"* [Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation of August 14, 2009 No 593 "On Approval of the Job Evaluation Catalogue of Posts of Top Managers, Experts and Employees, section "Qualifying Characteristics of Education Workers""]

6. Dochkin S. A. The System of Teachers' Training as the Basis of Pedagogical Education Modernization and Innovative Development of Regions [Sistema povysheniya kvalifikatsii pedagogov kak osnova modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya i innovatsionnogo razvitiya regionov] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2012, No 3 (12), pp. 5–12.

Исследования молодых ученых

УДК 372.879.6+378.091.398

Организация деятельности тьютора в системе образования

Ю. Д. Овчинников

Organization of tutor's activities in the educational system

Yu. D. Ovchinnikov

Аннотация. Введение норм ГТО России предвещает введение и новой штатной единицы в образовательных учреждениях – тьютора по ГТО.

В статье автор размышляет о разграничении должностных и функциональных обязанностей тьютора «Готов к труду и обороне» и естественно встает вопрос: во всех ли образовательных учреждениях нужен тьютор и какими обязанностями он должен быть наделен. Обязанности должны выводить на конечный результат для образовательного учреждения и самое главное для группы детей или отдельного ребенка в частности. Возникает необходимость понимания, в чем различие между функциональными и должностными обязанностями, ибо такое понимание выводит на новый уровень не только работы, но и взаимоотношений участников образовательного процесса и показывает отношение к различным ценностям общества.

Abstract. The Introduction of standards of GTO (“Ready for labor and defense”) precedes the introduction of new staff positions in educational institutions – tutor of GTO. In the article the author reflects on the distinction between official and functional responsibilities of Tutor of GTO, and the question naturally arises: do all educational institutions need tutor and what kind of duties he should be endowed with. Responsibilities should lead to the final result not only for educational institutions and most importantly for a group of children or an individual child in particular. There is a need to understand the difference between offi-

cial and functional duties, because such understanding improves the quality not only of work, but also of relations between the participants of the educational process and shows respect to various values of the society.

Ключевые слова: тьютор по ГТО, должностные обязанности, функциональные обязанности, образовательные учреждения.

Keywords: Tutor of GTO (“Ready for labor and defense”), job duties, functional responsibilities, educational institutions.

Обратиться к проблеме должностных и функциональных обязанностей тьютера по ГТО возникла необходимость в связи с введением должности тьютер по ГТО [1; 2]. В российских школах введут преподавателей по ГТО, и подразумевается, они будут отвечать за внедрение новых нормативов и курировать вопросы физического развития учеников [1; 2]. Появится новая штатная единица – тьютор (преподаватель) физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне», соответствующее решение было принято Министерством образования и науки. По мнению сотрудников ведомства, в рамках выполнения этого решения предполагается провести конкурсный набор тьюторов и подготовить их через систему повышения квалификации из числа педагогических работников. Тьюторы будут отвечать за внедрение и интеграцию норм ГТО в учебном заведении, повышать мотивацию школьников к участию в массовом спорте и курировать все

вопросы, связанные с физическим развитием учеников.

В марте 2014 года Владимир Владимирович Путин подписал указ о возвращении Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне». Согласно приказу, внедрение нормативов ГТО должно быть произведено с 01 сентября 2014 года. А правительству поручено в срок до 30 июня разработать и утвердить план мероприятий по поэтапному внедрению комплекса ГТО. Планируется, что интеграция будет проходить до января 2017 года [1; 2].

По мнению Министерства образования и науки, важно увеличить количество регулярно занимающихся физической культурой и спортом детей и молодежи, обеспечить сдачу ими нормативов и тестов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. Минобрнауки проанализировало ситуацию в сфере развития физической культуры и выявило следующие проблемы.

1. У большинства преподавателей отсутствуют профессиональные компетенции в области методического оформления учебных и культурно-досуговых мероприятий для обучающихся.

2. Отсутствие мониторинга и анализа лучших практик в области повышения двигательной активности обучающихся, популяризации спортивно-оздоровительных программ.

3. Недостаточность развития массового спорта и вовлечения детей и молодежи в спортивные мероприятия, а также не создана система оценки эффективности проведенных мероприятий.

Поэтому актуальным является подготовка в системе повышения квалификации тьюторов из числа педагогических работников.

Однако встает вопрос, какими профессиональными компетенциями [3] должен обладать «российский тьютор» и, какой результат мы хотим видеть. Такое мнение было высказано в статье «Тьютор по ГТО» [4], продолжая поднятую актуальную тему, перейду к не менее актуальной проблеме, которая уже возникает в учреждениях образования.

Нужен ли тьютор в детском саду? Многие скажут, что не нужен и будут по своему правы. В детском саду есть должность методиста-инструктора по физической культуре, который имеет среднее специальное или высшее профессиональное образование. Именно этот специалист

отвечает за физическое воспитание детей дошкольников и ведет нормативно-правовую документацию по физической культуре и спорту в дошкольном учреждении. Детские сады с частной формой собственности возлагают эти обязанности на заместителя директора по методической работе или методиста. Необходимо отметить, с одной стороны, нехватку детских садов и то, что дети приходят в детский сад на кратковременное пребывание (2 часа). С другой стороны, детские сады переполнены и находятся в разных условиях по материально-техническому обеспечению (в том числе и спортивным инвентарем). Физкультурой и спортом ребенок обязан заниматься в кругу семьи, в спортивных клубах. Физкультура и спорт развивают ребенка физически и духовно, но необходимо учитывать индивидуальные особенности организма, способности и возможности ребенка. Не всем детям нужно и можно залезать в большой спорт. Родители думают, что большой спорт это медали и бешеная слава. Это, прежде всего, многочасовой труд с детства и ломка организма ребенка, а затем и взрослого человека. Надо найти в себе огромную силу воли для выполнения тяжелой работы под названием «Спорт высших достижений».

Нельзя лишать ребенка детства и бросать во взрослую жизнь в детском периоде развития. Введение норм ГТО с 6 лет психологическая и физическая встряска детского организма. В этом возрасте ребенок должен понять, что такое физическая культура в повседневной жизни каждый день без выходных, чтобы обеспечить здоровьем себя и своих близких. Погоня за выполнением нормативов в этом возрасте может привести к перегрузкам и завышенной самооценке. И усугубит эту ситуацию выдача значков разного достоинства шестилеткам (согласно нормативному документу). В этом возрасте значки еще нет необходимости вводить, так как бегать, прыгать и т. д. ребенок должен в силу своей природной составляющей [5]. Бегать, прыгать и играть для здорового ребенка есть и должно быть естественной потребностью [6; 7; 8]. Дети разучились играть, современные подвижные игры отличаются некоторой однотипностью и отсутствием логической последовательности, смысла вообще. Сравнить можно с играми советского периода, которые развивали физические качества и смекалку [9].

Общеобразовательные школы будут нуждаться в тьюторе по ГТО для развития управленческо-организационных, общественных, социальных функций, которые присущи школам. Просмотрев должностные инструкции тьютора школы, видишь не только юридические неточности, но и возникает ситуация де-юре и де-факто. Каждая школа придумывает документ на свой лад, и не понятно, за что в действительности отвечает тьютор? Например, деятельность ребенка-инвалида в школе, да именно не просто обучение, а организация деятельности: обучение с использованием различных технологий, организацию возможности дополнительного образования, занятие лечебной физкультурой и спортом. Если таких детей нет, то как проходит оздоровление и спортивная деятельность всех детей школы.

А именно: составление графика спортивных соревнований в школе и за ее пределами, приобщение младших школьников к игровым видам спорта, утверждение авторских оздоровительных программ и методик для детей, участие в разработке индивидуальных спортивных и оздоровительных графиков для детей, которым нужны специальные нагрузки. Надо привыкнуть к пониманию проблемы «Не больные дети, а дети, нуждающиеся в специальных нагрузках, с учетом индивидуальных возможностей развития организма». Авторские оздоровительные программы учителей должны учитывать наличие таких детей и быть направлены на работу с ними, тогда выполняется социальная функция и виден результат работы всех участников образовательного процесса.

Министерство науки и образования совместно с Министерством труда должно разработать четкие должностные инструкции тьютора по ГТО, чтобы образовательные учреждения не изобретали велосипед, едущий задом наперед.

Педагогически было бы целесообразным, чтобы каждая школа разрабатывала и утверждала бы программу профессиональной деятельности тьютора по ГТО, с учетом региональных (районных) особенностей образования и школы в частности. Приведу такой пример, на территории Краснодарского края часть спортивных школ находится в подчинении Министерства науки и образования Краснодарского края, другая часть спортивных школ введени Министерства спорта Краснодарского края.

Нужен ли будет тьютор для спортивных школ? Как он будет выполнять свои функциональные обязанности? Они имеют свои особенности и специфику.

Колледжи, образовательные учреждения, входящие в систему средне специального образовательного образования, как никто другой, должны погрузиться в систему спорта. Физическое состояние молодых людей, обучающихся в колледже, крайне далеко от спортивных параметров. Наблюдается некий дисбаланс: либо накачанные мышцы, либо слабый тонус мышц тела, сколиоз позвоночника и другие заболевания, в том числе и сердечно-сосудистые заболевания уже в юности. В действительности приходится видеть то, что не доработала школа в организации спортивной деятельности, приходится дорабатывать колледжу или пользоваться успешными плодами хорошей спортивной подготовки, проведенной в конкретной школе. Тьютор должен проанализировать сложившуюся ситуацию в колледже и разработать план по устранению оздоровительных проблем.

Создать условия для устранения этих проблем и заложить принцип, что быть здоровым человеком модно. Должен быть трехсторонний договор об оздоровительных услугах, в котором прописано обязанности и обязательства сторон.

Только тогда можно рассчитывать на результат по оздоровлению студентов конкретного колледжа с участием тьютора. Студент наделяется реальными обязанностями и обязательствами, так же как и тьютор. Иначе усилия тьютора останутся на бумаге, а студент будет оздоравливаться, как ему вздумается.

Механизм реализации договора должен быть заложен в спортивно-оздоровительной программе образовательного учреждения, за реализацию которого она несет ответственность как третья сторона договора.

Студент и тьютор разрабатывают индивидуальные спортивно-оздоровительные программы (с уровневой системой).

Чем выше уровень, тем выше спортивная подготовка и жестче контроль индивидуально-го здоровья.

Нужен ли тьютор по ГТО в вузе? Конечно же нет, тем более в спортивных вузах. В вуз приходит личность готовая к самообразованию и саморазвитию, в том числе и в спорте. Нет необходимости вводить контроль за выполне-

нием спортивных нормативов или занятием игровыми видами спорта (волейболом, баскетболом, футболом), так как они входят в учебный процесс. ГТО для студентов вуза является ничем иным, как осуществлением контроля за своими собственными физическими составляющими.

Это должно быть само собой разумеющимся для молодого человека, получающего высшее образование.

Должностные и функциональные обязанности – читаем мы такие понятия в документах и не совсем понимаем, что они означают не в теории, а на практике, к какому результату могут привести учреждение. Функциональные обязанности тьютора по ГТО («Готов к труду и обороне в России») могут иметь классификацию с учетом основных направлений значимых как для сферы образования, так и для общества в целом.

При разработке функциональных обязанностей следует учесть направления, показывающие смысл работы тьютора по ГТО:

1. Управленческо-организационные функции, показывают наличие управленческих проблем и ситуаций, требующих анализа и принятия решений. Тьютор должен уметь провести ситуационный анализ на месте своей работы и предложить стратегию и тактику деятельности в связи со сложившейся ситуацией.

Например, в школе не хватает инвентаря, тьютор составляет служебную записку на имя директора школы и предлагает варианты решения проблемы:

- помощь депутата, общественных организаций;
- обращение к попечительским советам, родительским комитетам;
- участие в различных программах, социальной направленности, которые курируют различные ведомства.

2. Общественные функции:

- привитие физических качеств через выполнение нормативов и гражданско-патриотических чувств через знание гимна, вставания при выносе флага, ношение спортивной атрибутики;

– воспитание национального самосознания для развития физически здоровых людей;

– обозначение приоритетов в системе ГТО России, которые были бы доступны и понятны вверенным тьюторам лицам.

3. Социальные функции:

– образовываю себя и других с использованием новых технологий;

– внедрение оздоровительных и здоровьесберегающих технологий;

Должностные обязанности тьютора по ГТО («Готов к труду и обороне в России») должны иметь утвержденный стандарт, иначе они превратятся в формальность или некий абсурд бумажного творения для проверяющих инстанций.

Библиографический список:

1. В российских школах появятся преподаватели ГТО [Электронный ресурс]. – URL: /izvestia.ru/news/571512 (дата обращения: 11.11.2014).

2. Указ президента РФ от 24 марта 2014 г. № 172 «О всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gto-normy.ru/ukaz-prezidenta-rf-putina-o-gto/> (дата обращения: 11.11.2014).

3. Овчинников Ю. Д. Трансформация предметных технологий в профессиональную деятельность // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 10. – С. 128–129.

4. Овчинников Ю. Д. Тьютор по ГТО / Ю. Д. Овчинников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск : ООО «Пронто».

5. Овчинников Ю. Д. Развитие детского олимпийского движения в физическом воспитании / The First International conference on development of pedagogical science in Eurasia». Proceedings of the Conference (August 28, 2014). “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014. 108 p, pp. 80–83.

6. Овчинников Ю. Д. Биомеханика движений. Развитие в игре двигательных возможностей детей // Дошкольное воспитание : научно-методический журнал. – 2014. № 4. – С. 49–53.

7. Овчинников Ю. Д. Оздоровительное лото // Дошкольное воспитание : научно-методический журнал. – 2014. – № 7. – С. 72–76.

8. Овчинников Ю. Д. Биомеханика движений в игре для детей дошкольного возраста / Н34 Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 12 (21) : сборник статей по материалам XXI международной заочной научно-практической конференции. – М. : Изд-во

«Международный центр науки и образования», 2013. – С. 99–102.

9. Ovchinnikov Yury, Lyzar Oleg. Games of the Soviet Period in the Biomechanical Movements of Children // The new authority in science Eastern European Scientific journal Ausgabe 4–2014 www.Auris-verlag.de S. 97–102.

References:

1. *V rossiyskikh shkolakh poyavyatsya prepodavateli GTO* [In Russian Schools Teachers of “Ready for Labor and Defense” Will Appear]. URL: /izvestia.ru/news/571512 (Accessed: 11.11.2014).

2. *Ukaz prezidenta RF ot 24 marta 2014 g. № 172 “O vserossiyskom fizkul'rno-sportivnom komplekse “Gotov k trudu i oborone” (GTO)* [Presidential Decree of 24 March 2014 No 172 «On the All-Russian Sports and Recreation Complex “Ready for Labor and Defense” (GTO)], URL: / http://www.gto-normy.ru/ukaz-prezidenta-rf-putina-o-gto/ (Accessed: 11.11.2014).

3. Ovchinnikov Yu. D. Transformation of Subject Technologies in Professional Activities [Transformatsiya predmetnykh tekhnologiy v professional'nyu deyatelnost'] *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* [The almanac of Modern Science and Education], 2013, No 10, pp. 128–129.

4. Ovchinnikov Yu. D. Tutor of GTO (“Ready for labor and defense”) [T'yutor po GTO] *Nauchnoe ob-espechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], Chelyabinsk, No 3 (20), pp. 77–81.

5. Ovchinnikov Yu. D. Development of the Children's Olympic Movement in Physical Education [Razvitie detskogo olimpiyskogo dvizheniya v fizicheskom vospitanii] The First International conference on development of pedagogical science in Eurasia». Proceedings of the Conference (August 28, 2014). “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014. 108 p, pp. 80–83.

6. Ovchinnikov Yu. D. Biomechanics of Movements. Developing Children's Motor Abilities in the Game [Biomekhanika dvizheniy. Razvitie v igre dvigatel'nykh vozmozhnostey detey]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool Education], 2014, No 4, pp. 49–53.

7. Ovchinnikov Yu. D. Healthful Lotto [Ozdorovitel'noe loto]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool Education], 2014, No 7, pp. 72–76.

8. Ovchinnikov Yu. D. Biomechanics of Movements in Game for Children of Preschool Age [Biomekhanika dvizheniy v igre dlya detey doshkol'nogo vozrasta] *Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psikhologii. No 12 (21). Sbornik statey po materialam XXI mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Scientific Discussion: Questions of Pedagogics and Psychology. No 12 (21). Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference], M., 2013, pp. 99–102.

9. Ovchinnikov Yury, Lyzar Oleg. Games of the Soviet Period in the Biomechanical Movements of Children // The new authority in science Eastern European Scientific journal Ausgabe 4–2014 www.Auris-verlag.de S. 97–102.

Современная школа

УДК 378.091.398

Критериальная характеристика профессиональной компетентности учителей предмета «Основы здоровья»

В. Н. Успенская

Criteria characteristic of professional competence of “Health Basics” teachers

V. N. Uspenskaya

Аннотация. В статье представлены результаты научных поисков, посвященных изучению профессиональной компетентности учителей предмета «Основы здоровья», пришедшего на смену предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в основной школе Украины. Обоснована необходимость развития профессиональной компетентности учителей, что способствует качественному преподаванию предмета, повышению его статуса, а также формированию ценностного отношения к здоровью. Описано понятие критерия, требования к нему.

Выделены критерии профессиональной компетентности учителей основ здоровья, соответствующие ее компонентам: для мотивационно-ценностного компонента – критерий «мотивированность к профессии учителя основ здоровья»; для когнитивного – «сформированность системы профессиональных знаний»; для операционно-деятельностного – критерий «сформированность операционно-деятельностных умений и навыков методики преподавания основ здоровья»; для коммуникативно-рефлексивного – «сформированность коммуникативно-рефлексивных умений».

Раскрыт набор показателей каждого критерия и сделана их характеристика. Предложена схема критериально-показательной систе-

мы развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья. Перечислен набор диагностических методик, по которым производится оценивание профессиональной компетентности.

Abstract. The article presents the results of scientific study of professional competence of teachers of “Health Basics” which replaced the subject “Principles of personal and social safety” at secondary school in Ukraine. The author substantiates the necessity of developing teachers’ professional competence that provides the quality of teaching and formation of valuable attitude to health. The concept “criterion” and its requirements are described.

The criteria of professional competence of “Health Basics” teachers according to its components are given. For motivational-value component the criterion is “motivation for “Health Basics” teaching”; for cognitive – “formedness of professional knowledge system”; for operational-activity-related component the criterion is “formedness of operational-activity-related skills of “Health Basics” teaching”; for communicative-reflexive – “formedness of communicative– reflexive abilities”. The set of data for each criterion is disclosed and their characteristics are given. A scheme of criterion-indicative system of “Health Basics” teachers’ professional competence development is presented. The set of diagnostic ap-

proaches of professional competence assessment is listed.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель основ здоровья, здоровье, компоненты, критерии, показатели, исследование, диагностирование.

Key words: professional competence, "Health Basics" teacher, health, components, criteria, data, research, diagnosis.

Растущий масштаб потери современным ребенком здоровья, а именно его физической, психической составляющей (снижение уровня умственной активности; снижение познавательной активности, воображения [1]), изменения в развитии современного школьника (психические нарушения как следствие информационной нагрузки) [2; 3] побудили законодателей Украины акцентировать особое внимание на задачах школы в «воспитании сознательного отношения к своему здоровью и здоровью других граждан как высшей социальной ценности, формирование гигиенических навыков и основ здорового образа жизни, сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся (воспитанников)» [4]. Среди полномочий общеобразовательных учреждений – формирование в учащихся основ здорового образа жизни – ЗОЖ, гигиенических навыков (статья 38) [4]. Для выполнения указанных задач в образовательных государственных стандартах (начального общего образования (2000 г.), базового и полного общего среднего образования (2004)), введены новые предметы человекоцентрического воспитательного и развивающего направления, среди которых предмет основы здоровья, интегрирующий в себе знания по сохранению и защите жизни, укреплению здоровья человека [5].

Сегодня стоит вопрос о готовности учителей к качественному преподаванию предмета, внедрению инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс, что важно для формирования в учащихся здоровьесберегающей компетентности, повышения статуса самого предмета. Педагогические вузы только начали выпускать специалистов данного предмета. В Сумской области (Украина), например, пока среди учителей основ здоровья нет таких специалистов. Поэтому особая роль в подготовке необходимых

специалистов в Украине вообще, в Сумщине в частности (где среди учителей основ здоровья – учителей биологии 48,2%; других естественных дисциплин – 10,5%; учителей начальных классов – 7,6%; других предметов – 6,9% и меньше) к преподаванию предмета отводится областным институтам последиplomного педагогического образования – ОИППО.

Все сказанное выше обуславливает актуальность исследования, направленного на развитие профессиональной компетентности учителей основ здоровья в процессе повышения квалификации в системе ОИППО. Этому была посвящена экспериментальная работа, осуществленная в Сумском ОИППО в 2008–2014 годах. В результате были внедрены организационно-педагогические условия, обозначенные моделью развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья. Критерии и показатели профессиональной компетентности учителей предмета, обоснованные нами, а также проверенные в ходе исследования, показали динамику данного явления – возрастание уровня профессиональной компетентности учителей основ здоровья.

Предмет «Основы здоровья» в школах России не преподается. Ближайший к нему предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» (аналогичный предмет преподавался в школах Украины до 2011 года) имеет общие цели с предметом «Основы здоровья». В основах здоровья (Украина) они обозначены: «Формирование в учащихся сознательного отношения к своей жизни и здоровью, овладение основами ЗОЖ, навыками безопасного для жизни и здоровья поведения» [5]. В ОБЖ (Россия): «Формирование у подростков современного уровня культуры безопасности, индивидуальной системы ЗОЖ... Понимание каждым обучающимся важности сбережения и защиты личного здоровья как индивидуальной и общественной ценности» [6].

Это дает основание считать, что интерес к нашей статье российских педагогов состоит в возможности сориентироваться на компоненты профессиональной компетентности учителей основ здоровья, как и потенциально – учителей ОБЖ, а также на соответствующие им критерии и показатели, исследованные нами, характеристика которых раскрывает сущность профес-

сиональной компетентности учителей этих здоровьенаправленных предметов.

В определении критериев профессиональной компетентности учителей ученые акцентируют внимание на мировоззренческих, теоретических и методических характеристиках. Проведенный нами анализ структуры профессиональной компетентности учителей основ здоровья доказывает необходимость исследования взаимодействия четырехкомпонентной структуры: мотивационно-ценностного, когнитивно-операционно-деятельностного и коммуникативно-рефлексивного компонентов.

Обоснование сущности и составляющих профессиональной компетентности учителей основ здоровья нами произведено на основании методологических принципов изучения предмета «Основы здоровья» в общеобразовательной школе (гуманитаризации, толерантности, гуманизации); разноаспектных фундаментальных достижений современной педагогики по исследуемой проблеме (в частности, в контексте развития профессиональной компетентности педагогов различных образовательно-воспитательных систем, формирование профессиональной компетентности учителей определенной специальности в вузах и в системе ОИППО, различные контексты формирования ЗОЖ учащихся в современной школе); профессиональных требований к педагогической специализации «учитель основ здоровья».

Анализ количественного и качественного подходов позволил детализовать компоненты профессиональной компетентности учителей основ здоровья. Особенности качественного подхода является категорийный анализ, который предусматривает выяснение семантики понятий и системных отношений между ними. Классический качественный подход изложен в «Метафизике» Аристотеля [7], где охарактеризованы почти все виды универсальных понятий (философских категорий), обосновано науку об отношении между понятиями разной степени общности (формальную логику). Это дало начало анализу качественного аспекта действительности, охвату ее основных естественных и социальных сфер. В отличие от качественного подхода, количественный подход предполагает изучение любого состояния или явления познавательным методом, описание и объяснение через качественные пара-

метры – размерности и структурности, под которыми понимают отношение или взаимосвязь материальных точек. Согласно качественному подходу, сущность познания заключается в определении размерности с помощью структурности или, наоборот, в определении структурности с помощью размерности. Качественный анализ понятия «профессиональная компетентность учителей основ здоровья» требует набора абстрактных понятий. Существует пять видов понятий, познавательная функция которых четко очерчена. Во-первых, это понятия, выражающие сущность явления, служат эмпирической основой для количественного анализа. (Относительно профессиональной компетентности учителей основ здоровья, то это понятие «профессиональная компетентность учителя».) Во-вторых, это понятие мотивирует социальную сущность предмета основы здоровья, в частности: цели – ценности – результат обучения предмету. В-третьих, речь идет о понятиях, характеризующих качественную специфику предмета, которые классифицируются по двум категориям: социогуманитарной (неизменной величиной) и векторно ориентированной – профессиональной. В-четвертых, это понятия, принадлежащие к тем явлениям, в русле которых описывают динамику профессиональной компетентности учителей основ здоровья: общество – личность – образование. В-пятых, понятия «идеализации» необходимые для количественного измерения, констатации, то есть это учебные понятия, фиксированные в программе предмета. В анализе профессиональной компетентности учителей основ здоровья можно избежать односторонности каждого из подходов (количественного и качественного), если интегрировать их и исследовать понятие «профессиональная компетентность учителей основ здоровья» как диалектическое единство онтологического (бытийного), ценностного, познавательного и практического компонентов.

Количественный и качественный подходы вывели на необходимость их интеграции и исследования понятия «профессиональная компетентность учителей основ здоровья» через диалектическое единство онтологической (бытийной), ценностной, познавательной и практической составляющих. Онтологическая составляющая, отражая аспекты профессиональной деятельности учителей основ здоровья в социо-

культурной среде, векторно направлена на гуманизм и человекоцентризм. Являясь здоровьесберегающей детерминантой профессиональной деятельности, онтологическая составляющая профессиональной деятельности учителя основ здоровья определяет его способность к решению задач предмета. Компоненты профессиональной компетентности учителя основ здоровья проявляются в следующем:

мотивационно-ценностный – через совокупность мотивов, соответствующих целям и задачам профессиональной деятельности, обучение ценностному отношению к здоровью, собственное признание здоровья высшей ценностью; потребность в пополнении и совершенствовании знаний о здоровье, глубокая заинтересованность в деятельности, направленной на здоровье;

когнитивный компонент гносеологически, логико-методологически обосновывает теоретическую готовность учителя по педагогике и психологии, методике основ здоровья, валеологии, основ знаний медицины, физиологии и гигиены, безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающих технологий;

операционно-деятельностный и коммуникативно-рефлексивный компоненты представлены совокупностью эффективных профессиональных умений и навыков, системой коммуникативно-рефлексивных умений, обеспечивающих практическую реализацию компетентности, применение умений и навыков ЗОЖ в собственной жизнедеятельности, учебно-воспитательном процессе.

Методологическое обоснование сущности профессиональной компетентности учителя основ здоровья дало возможность нам определить это конкретное понятие как «актуализированная в интегральной здоровьесберегающей (профессиональной) компетентности система компонентов: мотивационно-ценностного (направленность на профессию и на здоровье как ценностно-смысловой ориентир); когнитивного (знания); операционно-деятельностного (умения, навыки); коммуникативно-рефлексивного (способность к коммуникации и самоанализу), определяющие способность решать профессиональные задачи в организации учебно-воспитательного процесса здоровьенаправленного содержания.

Процесс развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья может быть признан эффективным при условии роста уровня компетентности педагогов. Методология обеспечения развития этой компетентности предполагает учет целостной системы детерминации критериев, показателей и уровней их становления.

Толкование понятия «критерий» (с греческого κριτήριον – средство для суждения) в словарях происходит следующим образом: «основание для оценки, определения или классификации чего-нибудь, мерило» [8, с. 588]. Критерий не является оценкой, а инструментом к ней. Принципиальными требованиями к критериям являются: объективность, эффективность, надежность, высокая достоверность; простота измерения. Степень проявления, сформированность, определенность критерия выражается в конкретных показателях, состоящих из ряда признаков, для которых критерий играет обобщающую роль. «Определенные критерии деконструируются к соответствующим показателям, обуславливающим совокупность требований» [9, с. 436].

Изучая состояние развития профессиональной компетентности учителей с целью создания целостного представления об эффективности их профессиональной деятельности, исследователями разрабатываются различные критерии и показатели для оценки профессиональной компетентности. Для развития профессиональных компетентностей учителей самых близких к основам здоровья предметов – биологии (по содержанию) и физической культуре (по отрасли знаний) украинские исследователи предлагают следующие критерии: С. Иванова [10] критериями специальной составляющей профессиональной компетентности учителей биологии определяет информационный, операционно-деятельностный, результативно-рефлексивный; А. Богданова [11] наиболее информативными критериями профессиональной компетентности учителей физической культуры считает ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и организационно-коммуникативный. Российские ученые в профессиональной компетентности педагогов исследуют критерии: О. Козырева [12] – мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитив-

ный, операционный, аналитико-рефлексивный, интегративный, индивидуально-творческий (педагогов, работающих с детьми, имеющими устойчивые трудности в обучении); Е. Мальцева [13] – когнитивный, деятельностный и личностный (учителей начальных классов).

А. Радченко, исследуя профессиональную подготовку будущих учителей основ здоровья в вузе [14] определяет критерии эффективности их профессиональной подготовки так: мотивационно-ценностный (самосознание будущих учителей, отношение и мотивация к

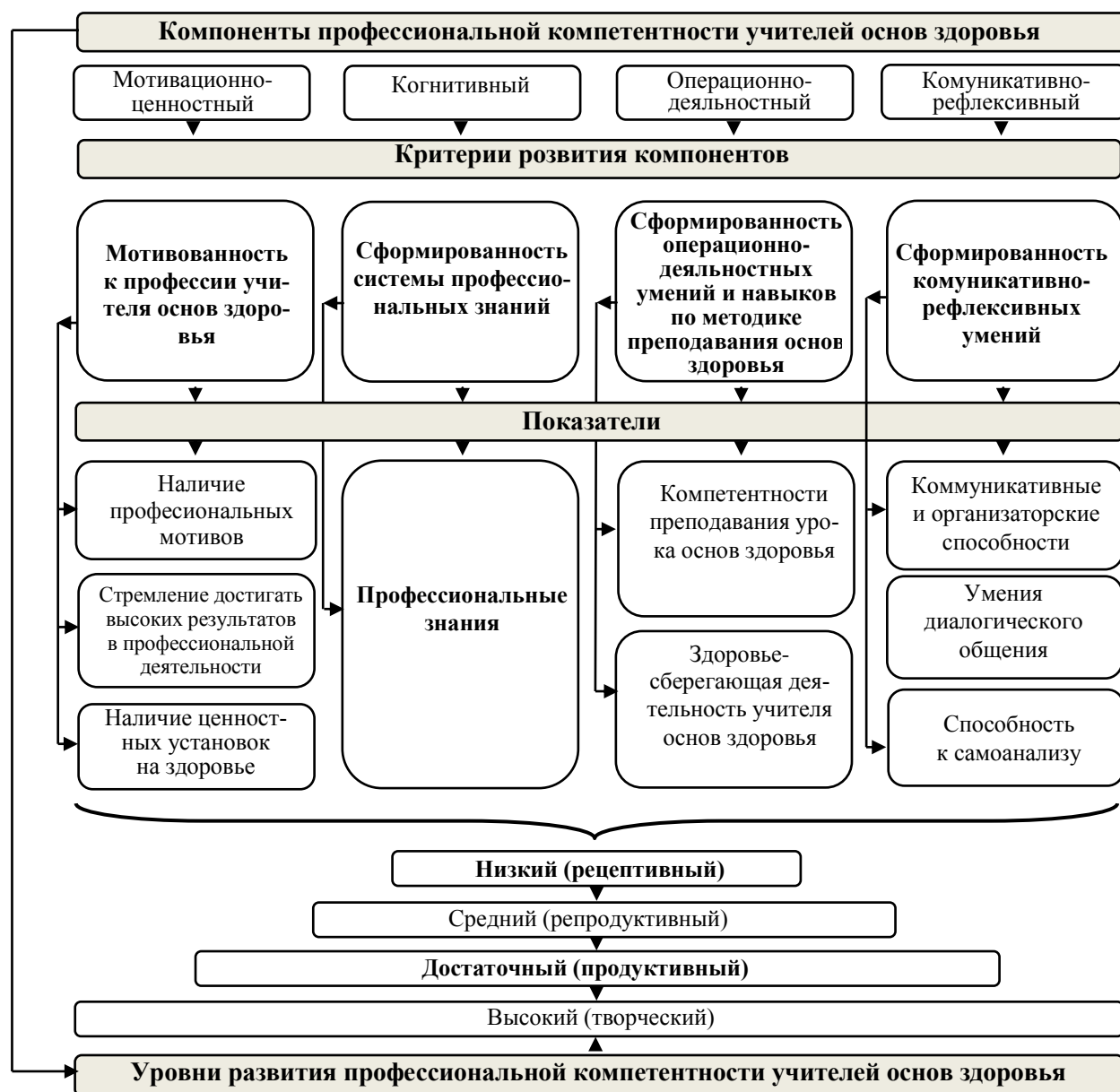


Рис. 1. Схема критериально-показательной системы развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья

педагогической профессии, восприятие здоровья как высшей жизненной ценности); научно-теоретической когнитивности (овладение тео-

ретической базой современного научного знания по проблемам основ здоровья); овладение практической когнитивностью (овладение ме-

тодами и приемами будущей профессиональной деятельности на практике).

Система критериев развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья в нашем исследовании определена компонентами исследуемого явления следующим образом: для мотивационно-ценностного компонента – критерий «мотивированность к профессии учителя основ здоровья»; для когнитивного компонента – критерий «сформированность системы профессиональных знаний»; для операционно-деятельностного компонента – критерий «сформированность операционно-деятельностных умений и навыков по методике преподавания основ здоровья»; для коммуникативно-рефлексивного компонента – критерий «сформированность коммуникативно-рефлексивных умений». Каждый критерий обозначен показателями.

Степень проявления показателей соответствует уровням развития исследуемой компетентности: низкий (рецептивный), средний (репродуктивный), достаточный (продуктивный), творческий (высокий) (рис. 1).

Конкретизируем показатели определенных нами критериев.

Мотивированность к профессии учителя основ здоровья раскрывает мотивацию учителей к успешной педагогической деятельности и безусловное признание им формирования здоровья у субъектов учебно-воспитательного процесса как величайшей ценности.

Наличие профессиональных мотивов в установках учителей определяется преимуществом внутренней и внешней положительной мотивации над внешней отрицательной. Профессиональные мотивы учителей основ здоровья, привлеченных к использованию инновационных интерактивных технологий преподавания предмета, могут быть поддержаны их активностью к применениям инноваций, стремлением к успеху в профессиональной деятельности по новой специальности. Как следствие, растет эмоциональная стабильность учителей, что является важным профессиональным качеством педагогов, обучающихся на уроках основ здоровья навыкам эмоционального равновесия.

Стремление достигать высоких результатов в профессиональной деятельности – показатель, который способствует активности личности учителя, определяет его стремление к

саморазвитию, к улучшению результатов, настойчивость в достижении своих целей.

Наличие ценностных установок на здоровье учитель демонстрирует учащимся на своем личном примере применения программных знаний, умений, навыков, всестороннего гармоничного развития человека. Убедительным показателем отношения учителя к предмету является также его ценностное отношение к здоровью.

Критерий «сформированность системы профессиональных знаний» раскрывается через показатель «профессиональные знания»: психолого-педагогические, нормативно-директивных документов, методические, валеологические (специальнопредметные знания, охватывающие знания валеологии, безопасности жизнедеятельности, основ медицины, физиологии человека).

Критерий «сформированность операционно-деятельностных умений и навыков по методике преподавания основ здоровья» характеризуется методическими, развивающими, воспитательными, гностическими, конструктивно-планирующими, организаторскими умениями и навыками. Показателями критерия являются: «компетентность преподавания урока основ здоровья», включающий способности учителей: формулировать цели и задачи педагогической деятельности; осуществлять целеполагание в реализации содержания учебной программы по основам здоровья; мотивировать учебную деятельность учащихся по предмету; оптимально применять методы преподавания современного урока. Использование целесообразных методов преподавания обеспечивает возможность эффективного усвоения знаний, формирования умений и жизненных навыков учащихся, овладение ими здоровьесберегающей компетентностью. Наиболее желаемые на уроке основ здоровья интерактивные технологии активизируют школьников, обеспечивают их обучение на основе развития жизненных навыков: коммуникативных; выработки и принятия решений; работы в группе; творческого поиска; презентаций. Необходимой составляющей компетентности является использование современных средств обучения, создание тренингового кабинета по предмету, наличие которого регламентировано нормативно документами Министерства образования и науки Украины.

Вторым показателем является *здоровьесберегающая деятельность учителя основ здоровья*. Формирование знаний о здоровье, навыков ЗОЖ,

ценностного отношения к здоровью в учащихся требует системной деятельности учителей основ здоровья, благодаря которой привлекаются к решению проблемы педагогики здоровья детей руководители учебного заведения и члены педагогического коллектива, родительская общественность, ученическое самоуправление, государственные и негосударственные учреждения, средства массовой информации. Учителя координируют и внедряют проекты здоровьенаправленной деятельности – Всеукраинская сеть школ содействия здоровью, Всеукраинская сеть школ, дружественных к ребенку, «Школа против СПИДа», «Защити себя от ВИЧ», «Равный-равному». Педагоги привлечены к работе в методическом объединении, представляют здоровьесберегающую деятельность на уровне школы – района (города) – области – государства.

Критерий «сформированность коммуникативно-рефлексивных умений» предусматривает умение учителей осуществлять эффективную коммуникацию и осознавать последствия рискованных действий от манипулятивных методик общения. Первый показатель определен как «коммуникативные и организаторские способности». Проявление коммуникативных способностей учителей основ здоровья обеспечивает успешное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе и сопровождается коммуникативными умениями. Эти умения учитель демонстрирует как наглядный пример применения содержания предмета по темам, посвященным общению. Организаторские способности проявляются в умениях организовать и сплотить ученический, педагогический, родительский коллектив в вопросах здоровьесбережения, побуждать к решению профессиональных задач предмета и всей здоровьесберегающей деятельности.

Второй показатель – умение диалогического общения – заключается в установлении субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе, в умении толерантного, неманипулятив-

ного общения. Способность учителя к диалогическому общению свидетельствует о переходе от эгоцентрической установки, фиксированной на себе, к установке на собеседника. Взаимное познание, реализуясь через диалогическое равноправное субъект-субъектное общение, способствует самопознанию и саморазвитию каждого из участников общения, а также их взаимопониманию, самораскрытию. Для учителя любого предмета владение диалогическим общением способствует преодолению школьного фактора риска для здоровья детей, вызываемого стрессовой тактикой педагогических воздействий. Для учителей основ здоровья диалогическое общение является образцом общения, изучаемого в содержании дисциплины (в 5–6 классах – общение и здоровье, в 7 классе – конфликты, в 8–9 классах – равноправное эффективное общение).

Третий показатель – способность к самоанализу проявляется самореализацией педагога в самообразовательной и методической деятельности, умением принимать педагогические решения, создавать актуальные методические разработки, обеспечить действенность собственного педагогического портфолио.

Все критерии и показатели профессиональной компетентности учителей основ здоровья не являются изолированными и самостоятельными. Они переплетаются между собой, влияют друг на друга, и только проявление их в совокупности может свидетельствовать об определенном уровне профессиональной компетентности.

Показатели отражают степень сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности учителей основ здоровья. К каждому показателю нами подобрано диагностический инструментарий, специально разработаны тестовые задания и анкеты (табл. 1).

Критерием оценки уровней сформированности профессиональной компетентности учителей основ здоровья является степень проявления

Таблица 1

Диагностические методики исследования профессиональной компетентности учителей основ здоровья

Диагностические методики	Цель диагностической методики
Мотивационно-ценностный компонент	
Методика исследования мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана)	Диагностировать внутреннюю и внешнюю мотивацию учителей к осуществлению профессионально-педагогической деятельности

Анкета «Барьеры педагогической деятельности» (по Т. Шамовой)	Выявить способность учителей основ здоровья к саморазвитию и определить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию, саморазвитию
Опросник отношения к здоровью (Р. Березовской)	Исследовать ценностные установки учителей основ здоровья к своему здоровью
Когнитивный компонент	
Анкета «Самооценка владения знаниями составляющей компетентностей (модификация по А. Дубасенюк)»	Сравнить самооценку профессиональной компетентности учителей основ здоровья в начале и в конце эксперимента
Тесты	Выявить уровень теоретических профессиональных знаний учителей
Операционно-деятельностный компонент	
Анкета по выявлению уровня деятельностных компетентностей учителя (модифицированная анкета методики В. Шадрикова)	Исследовать сформированность умений педагога в сферах: целей и задач профессиональной деятельности; в области мотивации учебной деятельности; в методах преподавания современного урока основ здоровья
Анкета «Целеполагание в решении проблемы преодоления школьных факторов риска возможностями школьного курса основ здоровья»	Исследовать уровень умений к целеполаганию в реализации содержания учебной программы по основам здоровья
Оценивание результатов конструирования урока-тренинга основ здоровья	Анализ умений учителя конструировать урок
Анкета «Здоровьесберегающая деятельность учителя основ здоровья»	Исследование состояния задействованности учителя внеучебной деятельностью здоровьесберегающего содержания
Коммуникативно-рефлексивный компонент	
Тест «Самооценка коммуникативных и организаторских склонностей» (модификация теста В. Синявского и Б. Федоришина)	Качественное и количественное измерение коммуникативных и организаторских способностей через отражение и оценку человеком некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях
Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А. Лазукин в адаптации Н. Калина)	Измерение уровня качеств личности – актуализатора, которые способствуют умению диалогического общения
Анкета «Самореализация учителя»	Исследовать готовность учителя к самообразованию, профессиональному росту, способность занимать активную педагогическую позицию, осуществлять самоанализ собственной педагогической деятельности; самореализация педагога

каждого из компонентов профессиональной компетентности. Уровни овладения показателями в каждой диагностике определялись шкалами. Уровни каждого критерия определены по степени проявления его показателей количественно: сформированность на низком (рецептивном) уровне – 0–30% баллов; сформированность на среднем (репродуктивном) уровне – 30,1–60% баллов; сформированность на достаточном (продуктивном) уровне – 60,1 до 80%; сформированность на высоком (творческом) уровне – 80,1–100% баллов.

Эти четыре уровня сформированности профессиональной компетентности учителей основ здоровья определены, ориентируясь на четыре уровня, отражающие развитие опыта ученика

по определенному предмету в процессе обучения – ученический, алгоритмический, эвристический и творческий (по исследованиям В. Беспалько [15]).

Уровни формируются в процессе решения профессиональных задач, различающихся степенью сложности. Эти четыре уровня – последовательные фазы формирования мастерства, иерархия уровней усвоения опыта [15].

Согласно сформированности компонентов были определены уровни сформированности профессиональной компетентности учителей основ здоровья до эксперимента и после. Проведение эксперимента, направленного на внедрение модели развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья, спо-

собствовало возрастанию уровней профессиональной компетентности учителей. Удостовериться в этом помогло использование диагностических методик, подобранных и специально созданных для проверки обоснованных нами критериев, показателей.

Сравнение ответов на вопросы девятиклассников, касающиеся социальных и психоэмоциональных навыков, приобретенных на уроках основ здоровья (учителя которых были в контрольной группе и уроки проводят традиционными методами (52 ученика) и в экспериментальной, ведущие уроки-тренинги (44 ученика)) показало, что ученики, вовлеченные в интерактивное обучение, лучше владеют умениями критически и творчески мыслить (45,5% против 27,1% учащихся, обучающихся традиционными методами), принимать решения – (81,8% против 59,4%), контролировать свои эмоции – (68,2% против 51%), уметь отказываться от нежелательного предложения – (88,6% против 60,4%), конструктивно решать конфликты – (84,1% против 60,4%).

Итак, для подтверждения повышения уровня профессиональной компетентности учителей основ здоровья, которое должно произойти в процессе внедрения модели развития профессиональной компетентности учителей, мы разработали критериально-показательную характеристику.

К каждому показателю подобран диагностический инструментарий – анкеты, тесты, опросники, которые позволяют количественно, соответственно шкалам, определить уровень его развития.

Разработанные критерии и показатели, диагностические методики способствуют оценке общего уровня развития профессиональной компетентности учителей основ здоровья. Использование их до и после экспериментальной работы, направленной на развитие профессиональной компетентности учителей основ здоровья, дает возможность сравнить результаты и констатировать об эффективности проведенного исследования.

Библиографический список:

1. Безруких М. М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования. 2011. – № 1. –

С. 16–21. – URL http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n1/47602.shtml.

2. Полька Н. С. Концепція гігієнічного супроводу управління якістю фізичного виховання у навчальних закладах // Довкілля і здоров'я. – 2009. – № 4. – С. 48–52.

3. Рівень поширення і тенденції вживання тютюну, алкогольних напоїв, наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 2011 / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.) ; Т. В. Бондар, Ю. П. Галіч та ін. Укр. Ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : ТОВ ВПК «ОБНОВА», 2011. – 176 с.

4. Закон України «Про загальну середню освіту». – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.

5. Основы здоров'я. Програма для ЗНЗ (Затверджена Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України наказом від 06.06.2012 № 664) [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/>.

6. Основы безопасности жизнедеятельности, 5–9 классы / А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников. – М. : Просвещение, 2009.

7. Аристотель. Метафизика / Аристотель ; пер. А. В. Кубицкого. – М. – Л. : Соцэкгиз, 1934. – 348 с.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ: «Перун», 2001. – 1440 с.

9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / головн. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

10. Іванова С. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Володимирівна Іванова. – К., 2012. – 364 с.

11. Богданова Г. С. Розвиток професійної компетентності вчителів фізичної культури у післядипломній педагогічній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Степанівна Богданова. – Луганськ, 2012. – 20 с.

12. Козырева О. А. Условия развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козырева Ольга Анатольевна. – Томск, 2004. – 216 с.

13. Мальцева Е. В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мальцева Елена Валентиновна. – Йошкар-Ола, 2006. – 261 с.

14. Радченко А. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Аліна Володимирівна Радченко. – Луганськ, 2012. – 246 с.

15. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

References:

1. Bezrukikh M. M. School and Family Risk Factors, Their Effects on Physical and Mental Health of Children [Shkol'nye i semeynye faktory riska, ikh vliyanie na fizicheskoe i psikhicheskoe zdorov'e detey]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology of Education], 2011, No 1, pp. 16–21.

2. Pol'ka N. S. Concept of Hygienic Maintenance of Managing the Quality of Physical Education in Schools [Kontseptsiya gigienichnogo suprovodu upravlinnya yakisty fizichnogo vikhovannya u navchal'nikh zakladakh] *Dovkillya i zdorov'ya* [Environment and Health], 2009, No 4, pp. 48–52.

3. Balakireva O. M. *Riven' poshirennya i tendentsii vzhivannya tyutyunu, alkohol'nikh napoiv, narkotichnikh rehovin sered uchniv's'koï molodi Ukraïni* [Prevalence and Trends in Tobacco, Alcohol and Drug Use among Students in Ukraine], 2011. 176 p.

4. *Zakon Ukraïni «Pro zagal'nu serednyu osvitu»* [Law of Ukraine “On General Secondary Education”], URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

5. *Osnovi zdorov'ya. Programa dlya ZNZ (Zatverdzhena Ministerstvom osviti i nauki, molodi ta sportu Ukraïni nakazom vid 06.06.2012 No 664)* [Basics of health. The program for General Educational Institutions (Approved by the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine Order of 06.06.2012 No 664)], URL: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/>

6. Smirnov A. T., Khrennikov B. O. *Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti, 5–9 klassy* [Basics of Life Safety, Grades 5–9], M., 2009.

7. Aristotel'. *Metafizika* [Metaphysics], M., 1934. 348 p.

8. Busel V. T. *Velikiy tlumachniy slovník suchasnoï ukraïns'koï movi* [Great Dictionary of Modern Ukrainian], K., 2001. 1440 p.

9. Kremen' V. G. *Entsiklopediya osviti* [Encyclopedia of Education], K., 2008. 1040 p.

10. Ivanova S. V. *Rozvitok profesijnoi kompetentnosti vchiteliv biologii u zakladakh pislya-diplomnoi osviti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04* [Development of Professional Competence of Biology Teachers in Postgraduate Education: Author's Thesis], K., 2012. 364 p.

11. Bogdanova G. S. *Rozvitok profesijnoi kompetentnosti vchiteliv fizichnoi kul'turi u pislyadiplomniy pedagogichniy osviti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04* [Development of Professional Competence of Teachers of Physical Education in Postgraduate Pedagogical Education: Author's Thesis], Lugans'k, 2012. 20 p.

12. Kozyreva O. A. *Usloviya razvitiya profesijnal'noy kompetentnosti pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01* [Conditions of Developing Teacher's Professional Competence in the Process of Professional Development: Author's Thesis], Tomsk, 2004. 216 p.

13. Mal'tseva E. V. *Razvitie professional'noy kompetentnosti uchiteley nachal'nykh klassov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08* [Development of Professional Competence of Primary School Teachers in Continuing Pedagogical Education: Author's Thesis], Yoshkar-Ola, 2006. 261 p.

14. Radchenko A. V. *Profesiynna pidgotovka maybutnikh vchiteliv osnov zdorov'ya u vishchomu navchal'nomu zakladi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04* [Professional Training of Future Teachers of “Health Basics” at University: Author's Thesis], Lugans'k, 2012. 246 p.

15. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии* [Components of Educational Technology], M., 1989. 192 p.

УДК 378.091.398

Реализация инновационных проектов как средство развития профессиональной компетентности работников образования

А. В. Коптелов

Implementation of applied science projects as a means of developing professional competence of educators

A. V. Koptelov

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации инновационных проектов кафедры управления, экономики и права ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ЧИППКРО).

На основе анализа действующих законодательных норм к инновационной деятельности автор рассматривает в качестве инновационных проектов научно-прикладные проекты, реализуемые на базе образовательных организаций Челябинской области.

В статье акцентируется внимание на преемственности кафедральных проектов с инновационными проектами, реализованными ЧИППКРО как стажировочной площадки в рамках мероприятий Федеральной целевой программы развития образования в 2011–2013 годах. Предлагается модель реализации научно-прикладных проектов, включающая целевой, содержательно-процессуальный и результативный компоненты.

В статье определяются и подробно характеризуются кадровые, мотивационные, организационные, информационные условия реализации научно-прикладных проектов. Особое внимание уделяется эффектам, достигаемым в процессе реализации научно-прикладных проектов на различных уровнях: уровне участников проектов, образовательных организаций, кафедры, института. Основная идея статьи заключается в том, что реализация любых инновационных проектов непосредственным образом способствует развитию профессиональной компетентности всех участников этих проектов.

Abstract. The article describes the features of implementing innovation projects of Department of

Management, Economics and Law in the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators.

On the basis of analysis of existing legislative norms to innovative activities the author considers as innovative projects the applied science projects implemented in the educational institutions of Chelyabinsk region.

The article focuses on the continuity of innovation projects implemented by Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators in the context of Federal Targeted Program for the Development of Education in 2011-2013. The article presents model for implementing applied science projects including target, substantive and organizational components.

The article describes personnel, motivational, organizational and informational conditions of implementing applied science projects. Special attention is paid to effects achieved in the process of implementing applied science projects at various levels: the level of project participants, educational organizations, department, the Institute. The main idea of the article is that implementing innovation projects contributes directly to the development of professional competence of project participants.

Ключевые слова: инновационные проекты, инновации, научно-прикладные проекты, модель реализации научно-прикладных проектов, стажировочная площадка по реализации мероприятий ФЦПРО, развитие профессиональной компетентности, неформальное повышение квалификации, Сетевая школа консультантов, концептуализация опыта.

Keywords: innovation projects, applied science projects, model for implementing applied science

projects, career training institution on implementation of Federal Targeted Program for the Development of Education, development of professional competence, informal professional development, Network School of Counselors, conceptualization of experience.

Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года одной из основных задач инновационного развития определяет создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности. Ее реализация предполагает переход к использованию современных методов и технологий обучения, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности [1]. Освоение этих компетенций в системе дополнительного профессионального образования возможно через развертывание инновационных проектов, в том числе научно-прикладных проектов на базе образовательных организаций. Кафедра управления, экономики и права ЧИППКРО (далее – кафедра) реализует 6 научно-прикладных проектов на базе 23 образовательных организаций Челябинской области. Научно-прикладные проекты (далее – НПП) мы рассматриваем как инновационные. Такое право нам дает действующее законодательство и локальная нормативная база Института. В частности понятие инновации, нормативно закреплено в Федеральном законе от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 02.11.2013) «О науке и государственной научно-технической политике». Под инновацией понимается введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях [2]. Применительно к системе образования и конкретно к НПП, реализуемых кафедрой, мы можем говорить, что инновации – это введение процессов и новых методов управления, обеспечивающих достижение качества образования, в практику образовательных организаций. Соответственно инновацион-

ный проект – это комплекс мероприятий по осуществлению инноваций, в том числе способствующих достижению экономических эффектов в грамотном расходовании ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических и др.). Инновационная деятельность кафедры заключается с точки зрения № 127-ФЗ в научной и организационной деятельности, направленной на реализацию инновационных проектов. Данная позиция соотносится и с действующим Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации», в котором определяется, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность (ч. 3 ст. 20) [3].

Особенностью реализации инновационных проектов кафедры заключается в том, что все проекты носят управленческий характер и работа организуется, прежде всего, во взаимодействии с руководителями образовательных организаций. Выстраивание системы работы с руководителями в рамках проектов позволяет аккумулировать инновационные идеи, наработанные в результате реализации институтом мероприятий в рамках деятельности стажировочной площадки ФЦПРО на 2011–2015 годы. В содержании всех НПП, реализуемых кафедрой, нашли отражение результаты этих инновационных проектов, что дает возможность их трансляции и продвижения в областной образовательной системе.

Реализация кафедральных научно-прикладных проектов осуществляется в соответствии с задачами программы развития ГБОУ ДПО ЧИППКРО на период с 2013 по 2015 г. [4], а также регламентом инновационной деятельности ГБОУ ДПО ЧИППКРО, утвержденным приказом № 195 от 12.03.2012 г. «О совершенствовании системы управления ГБОУ ДПО ЧИППКРО». В частности, в качестве первой задачи программа развития определяет организацию научно-методического сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образова-

ния в образовательных организациях Челябинской области.

Деятельность кафедры по участию в решении этой задачи заключается в научно-методическом сопровождении процесса управления образовательной организацией по различным аспектам введения ФГОС общего образования, а именно:

- формирование кадровых условий реализации образовательных программ общего образования;
- организация внеурочной деятельности обучающихся;
- организация сетевого взаимодействия образовательных организаций по научно-методическому сопровождению введения ФГОС на муниципальном уровне;

– привлечение общественности к разработке реализации образовательных программ общего образования;

– организация образовательного процесса на основе индивидуализации образования школьников.

Данные аспекты отражают актуальные направления введения и реализации ФГОС общего образования, по которым в общеобразовательных организациях пока отсутствует опыт управления этими процессами и на формирование которого направлены все НПП кафедры. Кроме того, данные аспекты отражают содержание нововведений современного действующего законодательства в сфере образования, тем самым характеризуют инновационность реализуемых НПП.

Таблица 1

Реализация задач программы развития ГБОУ ДПО ЧИППКРО на кафедре управления, экономики и права посредством научно-прикладных проектов

Задачи ГБОУ ДПО ЧИППКРО в соответствии с программой развития	Задачи кафедры управления, экономики и права	Образовательные организации, на базе которых развернуты НПП
<i>Задача 1.</i> Организация научно-методического сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в образовательных учреждениях Челябинской области	Научно-методическое сопровождение процесса управления образовательной организацией по различным аспектам введения ФГОС общего образования	
	Формирование кадровых условий реализации образовательных программ общего образования	МАОУ гимназия № 26 г. Челябинска. МОУ СОШ № 17 г. Карталы. МБОУ СОШ № 117 г. Снежинска. МБОУ СОШ № 18 г. Миасса
	Организация внеурочной деятельности обучающихся.	МБОУ Фершампенуазская СОШ Нагайбакского района
	Организация сетевого взаимодействия образовательных организаций по научно-методическому сопровождению введения ФГОС на муниципальном уровне	МОУ ДПОПР «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы» г. Магнитогорска
	Привлечение общественности к разработке и реализации образовательных программ общего образования	МОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска МКОУ СОШ № 1 г. Карабаша
	Организация образовательного процесса на основе индивидуализации образования школьников	МБОУ СОШ № 117 г. Снежинска. МБОУ СОШ № 18 г. Миасса
<i>Задача 2.</i> Использование потенциала проектов «Модернизация муниципальных систем дошкольного обра-	Научно-методическое сопровождение внедрения в практику образовательных организаций теорети-	МОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска.

<p>зования» и «Распространения на территории Российской Федерации образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» для развертывания научно-исследовательской деятельности сотрудников института по приоритетным направлениям инновационного развития системы образования</p>	<p>ческих моделей образовательных систем, обеспечивающих достижение современного качества образования, разработанных в рамках мероприятий ФЦПРО на 2011–2013 гг. и обеспечивающих реализацию приоритетных направлений инновационного развития системы образования</p>	<p>МКОУ СОШ № 1 г. Карабаша. МБОУ СОШ № 117 г. Снежинска. МБОУ СОШ № 18 г. Миасса</p>
<p>Задача 5. Создание научно-методических и нормативных условий для формализации результатов повышения профессиональной компетентности работников образования на основе обобщения и распространения ими эффективного педагогического опыта, результатов участия педагогических работников в инновационных проектах в сфере образования</p>	<p>Реализация регламентов, нормативно закрепляющих неформальное повышение квалификации работников образования на основе обобщения и распространения ими эффективного педагогического опыта, результатов участия в инновационных проектах в сфере образования</p>	<p>Все НПП</p>

Основаниями для открытия НПП по таким темам как «Государственно-общественное управление образовательной организацией как механизм достижения современного качества общего образования» (МОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска, МКОУ СОШ № 1 г. Карабаша) [5] и «Управленческое содействие педагогам в освоении технологий индивидуализации образования школьников» (МБОУ СОШ № 117 г. Снежинска, МБОУ СОШ № 18 г. Миасса) стали результаты разработки моделей образовательных систем, обеспечивающих достижение современного качества образования, осуществленной в рамках деятельности Института как стажировочной площадки по реализации мероприятий ФЦПРО на 2011–2013 гг. [6]. Эти проекты способствуют решению задачи № 2 программы развития «Использование потенциала проектов «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования» и «Распространения на территории Российской Федерации образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» для развертывания научно-исследовательской деятельности сотрудников института по приоритетным направлениям инновационного развития системы образования». Роль кафедры заключается в научно-методическом сопровождении внедрения в практику образовательных органи-

заций теоретических моделей, обеспечивающих реализацию приоритетных направлений инновационного развития системы образования. Реализуя данные НПП, также как и в первом случае, с одной стороны, мы руководствуемся действующим законодательством в сфере образования, с другой, участвуем в решении приоритетных задач областной образовательной системы по достижению качества образования посредством различных механизмов на институциональном уровне конкретных общеобразовательных организаций.

Одним из основополагающих направлений деятельности института в соответствии с программой развития является создание научно-методических и нормативных условий для формализации результатов повышения профессиональной компетентности работников образования на основе обобщения и распространения ими эффективного педагогического опыта, результатов участия педагогических работников в инновационных проектах в сфере образования (задача № 5). Роль кафедры в решении этой задачи заключается в создании условий для участников НПП из образовательных организаций для неформального их повышения квалификации на основе обобщения и распространения накопленного опыта и результатов участия в инновационных проектах, реализуемых совместно с кафедрой, в частности, через

публикацию научно-методических статей и различных методических материалов. Данная работа организуется в соответствии с установленными в институте регламентами о неформальном повышении квалификации [7].

Изучение действующего законодательства и нормативной базы в сфере образования, а также локальных актов института нам позволило унифицировать подходы к организации инновационной деятельности кафедры посредством разработки модели по реализации совместных с образовательными организациями НПП (рис. 1). Основанием для разработки этой модели стали подходы, принятые в институте по организации инновационной деятельности, утвержденные соответствующим приказом.

Целью реализации всех НПП является развитие профессиональной компетентности их участников, прежде всего, управленцев, способствующее достижению эффектов, обеспечивающих реализацию приоритетных направлений развития областной образовательной системы

в условиях введения ФГОС общего образования (в части научно-методического сопровождения и в соответствии со стратегическими задачами ГБОУ ДПО ЧИППКРО). Декомпозиция данной цели позволяет выделить задачи, стоящие перед кафедрой управления, экономики и права в части реализации НПП. К ним относятся:

- разработка, апробация и/или внедрение инновационных элементов системы управления качеством образования в общеобразовательных организациях в условиях введения ФГОС общего образования;
- разработка, апробация и/или внедрение новых форм, методик повышения квалификации, обеспечивающих повышение уровня профессиональной компетентности всех участников НПП;
- научно-методическое сопровождение процессов управления качеством образования в общеобразовательных организациях в условиях введения ФГОС общего образования.



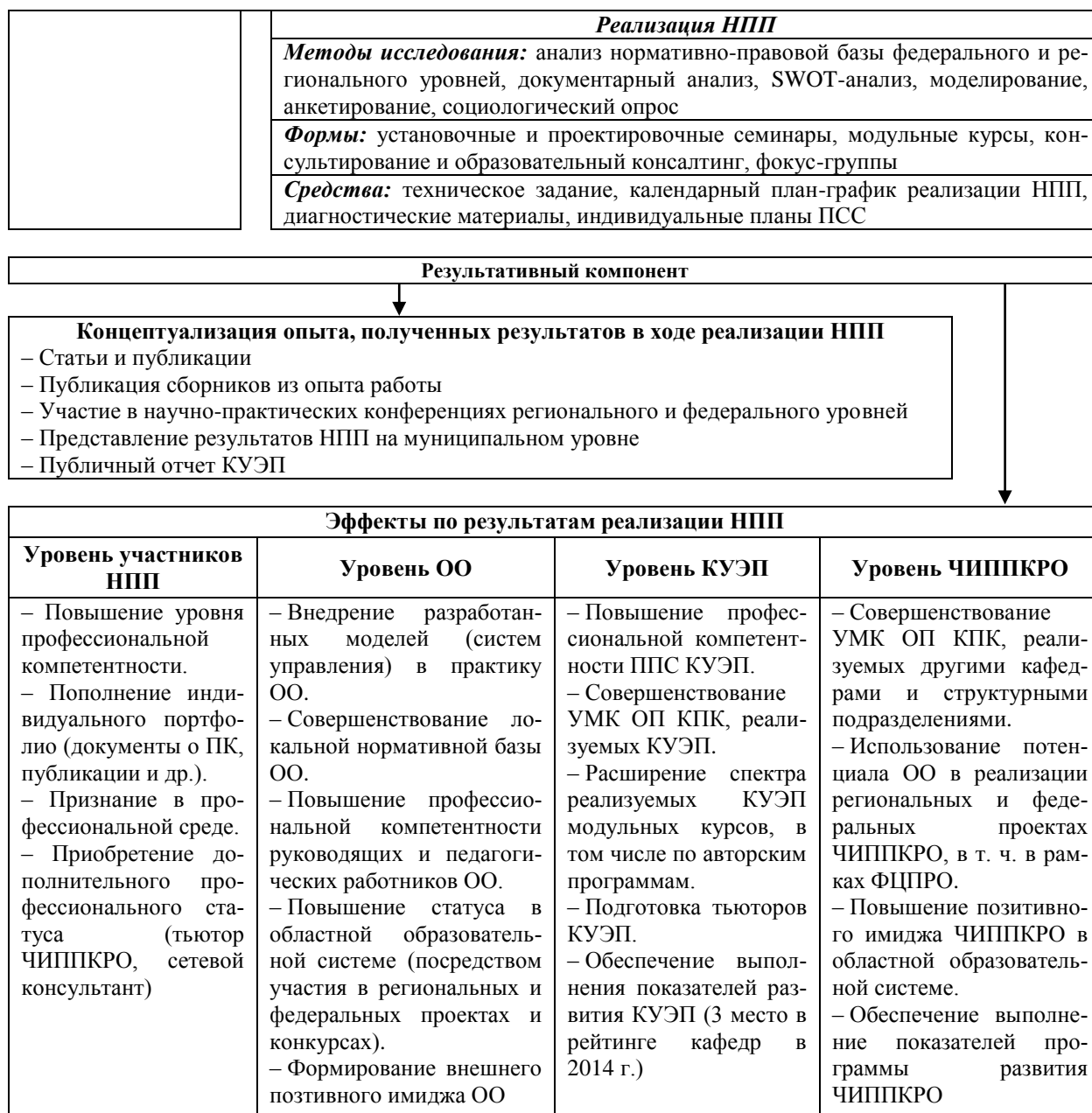


Рис. 1. Модель реализации научно-прикладных проектов кафедры управления, экономики и права

Содержательно-процессуальный компонент модели отражает традиционную схему, принятую в институте по открытию и реализации научно-прикладных проектов:

- определение участников НПП (образовательных организаций, структурных подразделений института, представителей профессорско-преподавательского состава);

- подготовка ходатайства кафедры перед Ученым советом института об открытии НПП;

- принятие решения Ученого совета об открытии НПП;

- заключение договора с образовательной организацией [8; 9].

Следующим этапом деятельности является разработка содержания НПП, включающего определение актуальности темы, цели и задач, объекта и предмета, гипотезы, этапов реализации проекта и содержания деятельности на каждом этапе, прогнозируемые ре-

зультаты и календарный план-график реализации НПП.

Особенно необходимо остановиться на принципах, которыми мы руководствуемся при открытии и реализации научно-прикладных проектов и которые являются принципами реализации модели. К ним относятся: взаимодействие, инновационность, преемственность, вариативность, социальное партнерство.

Основным принципом является принцип взаимодействия, который мы считаем системообразующим, поскольку с точки зрения философии и социальной психологии, это не просто воздействие объектов или субъектов друг на друга, а объективная и универсальная форма движения и развития этих объектов и субъектов [10]. Данное положение очень важно с точки зрения реализации НПП кафедры. Кроме того, необходимо отметить, что взаимодействие включает элементы рефлексивного управления, так как в процессе реализации проекта не только формируются и внедряются в практику деятельности образовательных организаций конкретные модели или системы управления, но также еще развивается компетенция саморефлексии своей профессиональной деятельности у всех участников НПП (как работников образовательной организации, так и кафедры).

Мы выделяем два уровня взаимодействия: внешний и внутренний. Внешний уровень предполагает взаимодействие с образовательными организациями, на базе которых реализуются НПП, с руководящими и педагогическими работниками этих организаций, являющимися участниками творческих групп. Внешнее взаимодействие также осуществляется с муниципальными органами управления образованием и муниципальными методическими службами, поскольку в четырех проектах из шести их полноправными участниками являются руководители и специалисты муниципального уровня.

Уровень внутреннего взаимодействия выражен не только взаимодействием сотрудников кафедры в рамках реализации НПП. На кафедре сформирована практика реализации НПП совместно с другими структурными подразделениями, в частности с Региональным центром ФГОС и кафедрой воспитания и дополнительного образования. Подобная совместная деятельность способствует более комплексному

решению задач НПП, так как позволяет на уровне образовательной организации решать как вопросы обновления содержания деятельности педагогов, так и вопросы управления этими процессами.

Принцип взаимодействия позволяет реализовать в рамках НПП принцип преемственности. Опираясь на философское определение преемственности как связи между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении конкретных элементов при переходе к новому состоянию [10]. Мы рассматриваем преемственность как связь между инновационными проектами, реализованными институтом как стажировочной площадки по реализации мероприятий национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в рамках ФЦПРО на 2011–2015 годы и научно-прикладными проектами кафедры, о которых говорилось выше. Нарботанные материалы в рамках стажировочной площадки активно используются при реализации всех НПП кафедры, тем самым обеспечивая выполнение задач инновационных проектов, реализуемых институтом.

Еще один принцип – это принцип инновационности, который предполагает введение посредством НПП новшеств в систему управления образовательными организациями, позволяющих повысить эффективность ее деятельности в области достижения современного качества образования.

Принцип вариативности отражает разнообразие направлений научно-методического сопровождения достижения современного качества образования в условиях введения и реализации ФГОС общего образования, что нашло отражение в тематике проектов. Реализуя НПП в рамках нашей модели, каждый проект специфичен и уникален, так как имеет абсолютно свое особое содержание. Кроме того, реализуя проект по одной теме разными образовательными организациями, их содержание тоже отличается, поскольку осуществляется в разных условиях, отражающих специфику этих организаций, контингента обучающихся, социума, в котором находится организация и т. д. Через реализацию принципа вариативности мы расширяем спектр услуг, предоставляемых кафедрой и, соответственно, институтом, образовательным организациям Челябинской области.

Принцип социального партнерства означает добровольное взаимодействие кафедры управления, экономики и права с образовательными организациями на основе согласованных обоюдных интересов, способствующее повышению имиджа образовательных организаций, кафедры, института на основе сотрудничества, содействия, сотворчества.

Процесс реализации НПП начинается с отбора методов исследования. В качестве таких методов используются основные методы управленческой деятельности. Первая группа методов – это методы анализа: документарный анализ и SWOT-анализ. Документарный анализ предполагает изучение федеральной и региональной нормативно-правовой базы с точки зрения разрабатываемой темы, а также анализ имеющихся локальных актов образовательной организации. Документарный анализ позволяет выявить и сформировать четкое представление о содержании компетенций образовательной организации, а также полномочий управленцев и педагогов в области разрабатываемой темы НПП.

Помимо документарного анализа при реализации НПП используется SWOT-анализ, который позволяет сформировать системные представления об имеющихся «плюсах» и «минусах», а также имеющемся потенциале образовательной организации по теме проекта.

Выявленное в рамках документарного анализа неполное соответствие локальных актов изменяющемуся законодательству в сфере образования или отсутствие необходимых локальных актов, а также сильные и слабые стороны, возможности и угрозы, выявленные в результате SWOT-анализа, позволяют спланировать систему организационно-управленческих мероприятий по разработке модели или системы управления по конкретному направлению деятельности образовательной организации в соответствии с тематикой НПП.

Кроме того, полученная информация в результате использования методов анализа позволяет определить эффективные механизмы реализации НПП и перейти к еще одной группе методов – моделированию. Моделирование позволяет определить содержание и направления деятельности, конкретные действия, формы и средства, необходимые для достижения поставленных целей НПП, а также позволяет спроектировать

ожидаемые результаты в случае успешной реализации проекта.

Еще одна группа методов, которые используются при реализации НПП, – это методы сбора информации и получения обратной связи. Как правило, это различные виды анкетирования и опросов различных участников образовательных отношений, необходимые для принятия соответствующих управленческих решений в рамках реализации НПП, а также с целью отслеживания промежуточных и итоговых результатов проекта.

Причем в качестве средств при использовании этих методов применяются как имеющийся инструментарий, так и специально разрабатываемый в рамках НПП.

Для реализации НПП создаются кадровые, мотивационные, организационные, информационные условия.

В реализации НПП принимают участие 100% профессорско-преподавательского состава кафедры, причем 50% в 2011–2012 гг. обучались по программе подготовки ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования и прошли зарубежную стажировку.

Мы считаем, что у профессорско-преподавательского состава кафедры сформирована позитивная устойчивая позиция к инновационной деятельности, поскольку 100% преподавателей принимают участие в реализации институтских инновационных проектов (мероприятия в рамках стажировочной площадки ФЦПРО), в работе творческих групп по выполнению государственного задания института, либо заданий учредителя в рамках подготовки и проведения областных мероприятий, а также в работе творческих групп, создаваемых в рамках реализации Программы развития и плана работы ЧИППКРО и кафедры.

Особенностью кадрового обеспечения НПП кафедры является то, что участники от образовательных организаций становятся тьюторами кафедры, потенциал которых используется при проведении курсов повышения квалификации, модульных курсов, стажировок.

Доля модульных курсов, проведенных тьюторами, составила 23% от общего количества проведенных в 2014 г. Количество обучившихся на них составило 152 человека.

В 2014 г. начатый совместно с Региональным центром ФГОС инновационный проект

«Сетевая школа консультантов по вопросам достижения современного качества образования» [11; 12; 13] стал общеинститутским, так как к его реализации присоединились другие кафедры, и стал частью календарного плана-графика стажировочной площадки по реализации мероприятий ФЦПРО на 2014–2015 гг. Сетевая школа является формой повышения квалификации субъектов муниципальных образовательных систем Челябинской области, обеспечивающая подготовку консультантов по научно-методическому сопровождению реализации мероприятий Государственной программы Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2014–2015 годы в части обеспечения достижения современного качества образования.

Ее целью является формирование и организация деятельности регионального сетевого профессионального сообщества, аккумулирующего человеческие и интеллектуальные ресурсы системы образования Челябинской области по мобильному распространению эффективного опыта внедрения моделей образовательных систем, обеспечивающих достижение современного качества образования.

Данный проект также повлиял на формирование кадровых условий реализации НПП кафедры. Так, представители муниципалитетов, обучившиеся в Сетевой школе, стали по решению Ученого совета тьюторами.

Таким образом, научно-прикладные проекты позволяют активно использовать потенциал работников образовательных организаций в общеинститутских инновационных проектах, в том числе в рамках стажировочной площадки ФЦПРО.

Все вышесказанное позволяет нам считать, что все это способствует развитию мотивационных условий участия в инновационных проектах. Кроме того, при отборе образовательных организаций для реализации на их базе НПП кафедры мотивационными являются также следующие факторы:

- возможность образовательным организациям заявить о себе в областной образовательной системе;
- возможность повысить позитивный имидж образовательной организации;
- возможность объективно оценить имеющийся потенциал образовательной организации

и заявиться на участие в региональных конкурсах профессионального мастерства;

- возможность получить социального партнера в лице ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

При формировании организационных условий реализации НПП необходимо остановиться отдельно на формах работы, большинство из которых соответствуют современным технологиям работы с кадрами и предполагают участие всех, кто задействован в проекте.

К таким формам мы относим установочные и проектировочные семинары, способствующие более глубокому погружению в проблему, формированию мотивации на участие в НПП, а также формированию проектной культуры руководителей и педагогов образовательной организации.

Еще одна относительно новая форма работы – это фокус-группа, которая на сегодняшний день активно используется специалистами института с представителями муниципальных органов управления образованием.

Работа в фокус-группах позволяет в достаточно небольшие сроки собрать качественную информацию по отдельному узкому вопросу в рамках тематики НПП, а также выявить спектр мнений по решению данного вопроса на уровне конкретной образовательной организации.

В рамках реализации НПП для их участников, прежде всего, для работников образовательных организаций создаются информационные условия. В частности через:

- обеспечение изданиями ЧИППКРО, в том числе подготовленными к публикации сотрудниками кафедры управления, экономики и права;
- информацию, размещенную на сайте ЧИППКРО и портале ФЦПРО (<http://ipk74.ru/>);
- взаимобмен информацией между образовательными организациями в рамках одного проекта;
- оказание консультационных услуг для руководителей образовательных организаций на форуме портала ФЦПРО.

В рамках инновационных форм работы формируется информационная компетентность участников НПП как работников образовательных организаций, так и профессорско-преподавательского состава кафедры. Это выражается в умении отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования инфор-

мации, полученной в процессе инновационной деятельности.

Развитие этой компетентности важно также с точки зрения осуществления деятельности преподавателей кафедры в рамках выполнения учебной и учебно-методической работы, а для работников образовательных организаций выполнения своей профессиональной деятельности либо как управленцев, либо как педагогов.

Успешная реализация НПП, на наш взгляд, обеспечивает концептуализацию опыта полученных результатов и получения конкретных эффектов на разных уровнях. Говоря о концептуализации опыта реализации НПП, можно выделить два крупных направления: это публикационная активность и презентационность. Публикационная активность осуществляется посредством подготовки статей к изданию в различных методических и научно-методических сборниках, журналах и иных изданиях [14; 15]. Участие работников образовательных организаций в федеральных и региональных научно-практических конференциях позволяет осуществлять концептуализацию опыта сразу по двум направлениям: публикация статей в сборниках материалов конференций, а также очное представление опыта педагогической общественности на секциях конференций.

Презентационность опыта образовательных организаций осуществляется также на уровне муниципального образования. Это происходит посредством расширенных педагогических советов с приглашением представителей учредителя, руководителей и педагогов других образовательных организаций, участия в муниципальных методических мероприятиях – конференциях, педагогических чтениях и др.

Особое значение для концептуализации опыта реализации НПП имеет публичный отчет кафедры о результатах реализации инновационных проектов, проведенный в сентябре 2014 г. Данный отчет позволил провести осмысление проводящейся работы на кафедре, обобщить и систематизировать наработанный материал и опыт по реализации совместных с образовательными организациями НПП и, соответственно, презентовать его коллегам и педагогическому сообществу Челябинской области через размещение информации на сайте института (<http://ipk74.ru/>).

Результативность реализации НПП мы рассматриваем не только через концептуализацию

опыта, но также и через получение конкретных эффектов на разных уровнях. Достижение эффектов реализации НПП возможно на четырех уровнях: уровне участников НПП, уровне образовательной организации, уровне кафедры, уровне института.

На уровне участников НПП, причем это характерно для работников как образовательной организации, так и кафедры, первым эффектом, на наш взгляд, является повышение профессиональной компетентности. Участие в проектах способствует освоению новых профессиональных компетенций посредством освоения как нового содержания, так и новых способов управленческой/профессиональной деятельности, необходимой для эффективного достижения качества образования.

Повышение уровня профессиональной компетентности позволяет пополнять индивидуальное портфолио конкретного работника, так как подготовка публикаций из опыта работы в региональных и федеральных изданиях, участие в работе научно-практических конференций, обучение на модульных курсах по актуальным проблемам является неотъемлемой частью формирования портфолио работников образования.

Активная деятельность в реализации НПП способствует также признанию в профессиональной среде и позволяет приобрести дополнительный профессиональный статус как, например, тьютор института, консультант Сетевой школы. Это дает право работникам образовательных организаций самостоятельно осуществлять обучение других работников образования от имени института.

Для образовательных организаций мы выделяем несколько эффектов. Во-первых, разрабатываемые модели или системы управления внедряется в практику образовательных организаций, что способствует совершенствованию ее деятельности по достижению современного качества образования.

Во-вторых, реализация НПП позволяет привести локальную нормативную базу образовательной организации в соответствии с действующим законодательством в сфере образования. Еще один эффект для образовательных организаций – это повышение уровня профессиональной компетентности руководителей и педагогов, участников НПП, что позволяет, с

одной стороны, выполнять требования государства к уровню квалификации работников образования, с другой, формировать внутришкольную систему дополнительного профессионального образования, что является в соответствии с новым законодательством обязательной компетенцией образовательной организации (пп. 5 п. 3 ст. 28 ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012) [3].

Участие образовательных организаций в НПП предоставляет более широкие возможности для участия в региональных и федеральных проектах, а также в региональных конкурсах профессионального мастерства

(табл. 2). Участие в этих проектах и конкурсах, несомненно, влияет на повышение позитивного имиджа образовательной организации как в своем социуме, так и в областной образовательной системе.

Реализация НПП имеет эффекты для кафедр. Помимо повышения профессиональной компетентности ППС кафедры, опыт и полученные в ходе НПП результаты дают возможность совершенствовать учебно-методические комплексы (УМК) образовательных программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, модульных курсов, наполнять содержание курсов подготовки

Таблица 2

Участие образовательных организаций, на базе которых развернуты НПП, в региональных и федеральных проектах, конкурсах профессионального мастерства

Образовательная организация, на базе которой развернут НПП	Наименование проекта, конкурса
МБОУ Фершампенуазская СОШ Нагайбакского района	– Конкурсный отбор областных государственных и муниципальных учреждений – образовательных организаций, реализующих основные и дополнительные общеобразовательные программы, на базе которых открыты центры образовательной робототехники. – Областной конкурс педагогических коллективов и учителей образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования, «Современные образовательные технологии», номинация «Лучший педагогический коллектив» (2014 г.)
МОУ ДПОПР «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы» г. Магнитогорска	– Федеральный проект «Доработка, апробация и внедрение инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с ФГОС». – Апробация, основанная на ИКТ системы управления качеством образования на региональном уровне (Концепция регионального мониторинга качества общего образования). – Апробация методических рекомендаций по разработке основных образовательных программ общего образования с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей
МОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска	– Областной конкурс педагогических коллективов и учителей образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования, «Современные образовательные технологии», номинация «Лучший педагогический коллектив» (2014 г.) (<i>победитель конкурса</i>)
МОУ СОШ № 17 г. Карталы	– Апробация, основанная на ИКТ системы управления качеством образования на региональном уровне (Концепция регионального мониторинга качества общего образования). – Областной конкурс педагогических коллективов и учителей образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования, «Современные образовательные технологии», номинация «Лучший педагогический коллектив» (2014 г.)
МКОУ СОШ № 1 г. Карабаша	– Апробация, основанная на ИКТ системы управления качеством образования на региональном уровне (Концепция регионального мониторинга качества общего образования)

конкретными примерами из практики образовательных организаций, участников проектов.

Участники НПП становятся тьюторами кафедр и, соответственно, института, которые разрабатывают свои авторские модульные курсы на основе приобретенного опыта, в том числе в рамках НПП.

Все это свидетельствует о расширении спектра реализуемых модульных курсов кафедрой.

Достижение вышеназванных эффектов обеспечивает выполнение показателей развития кафедры (3 место в общеинститутском рейтинге кафедр в 2014 г.). Получаемые кафедрой эффекты от реализации НПП, на наш взгляд, способствуют также получению эффектов на уровне института. Во-первых, выполнение показателей развития кафедры напрямую влияют на выполнение показателей развития института.

Разрабатываемые и усовершенствованные УМК дополнительных профессиональных программ на основе полученного опыта в рамках НПП могут использоваться другими кафедрами и структурными подразделениями Института при организации курсовой подготовки. Нарбатываемый опыт образовательных организаций в рамках НПП находит отражение в реализации региональных и федеральных проектов (мероприятия стажировочной площадки ФЦПРО на 2014–2015 гг., Сетевая школа консультантов), тем самым активно используется потенциал этих организаций.

Еще один положительный эффект, на наш взгляд, это расширение сети социальных партнеров ЧИППКРО, что свидетельствует о доверии к нам как профессионалам и что отражается на повышении позитивного имиджа ЧИППКРО в областной образовательной системе.

Полученные результаты позволяют выстраивать дальнейшую деятельность в области реализации инновационных проектов через участие в мероприятиях стажировочной площадки ФЦПРО на 2014–2015 гг., прежде всего, в разработке модели государственно-общественного управления научно-методическим сопровождением достижения современного качества образования на региональном уровне посредством ресурса региональной сетевой школы консультантов. Эта работа является важной и актуальной, поскольку, во-первых, речь идет о развитии сетевого взаимодействия с образо-

вательными организациями Челябинской области, руководящими и педагогическим работниками, тьюторами института. Во-вторых, данный проект позволяет более активно выстроить конструктивное взаимодействие с другими кафедрами и структурными подразделениями института, что способствует повышению уровня профессиональной компетентности как профессорско-преподавательского состава, так и представителей образовательных организаций Челябинской области.

Библиографический список:

1. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=123444> (дата обращения: 09.03.2015).

2. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 02.11.2013) «О науке и государственной научно-технической политике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172547/ (дата обращения: 18.02.2015).

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--273--84d1f.xnplai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-vrf> (дата обращения: 05.04.2014).

4. Программа развития ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на период с 2013 по 2015 г. / под общ. ред. В. Н. Кеспикова. – Челябинск. – 2012. – 84 с.

5. Обоскалов А. Г. Подготовка работников образовательных организаций к реализации модели государственно-общественного управления достижением качества образования / А. Г. Обоскалов, А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2014. – № 1 (18). – С. 46–53.

6. Современное качество образования: модели образовательных систем и эффективные педагогические механизмы достижения : монография / В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов др. ; науч. ред.: В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – 240 с.

7. Регламенты неформального повышения квалификации ГБОУ ДПО ЧИППКРО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/institute/dokumenty-o-deyatelnosti-instituta> (дата обращения: 02.03.2015).

8. Кеспи́ков В. Н. Особенности научно-исследовательской деятельности учреждения дополнительного образования в условиях модернизации образования / В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2012. – № 4 (13). – С. 40–45.

9. Баранова, Ю. Ю., Ильина, А. В. Научно-прикладной проект как форма взаимодействия учреждения дополнительного профессионального образования и школы / Ю. Ю. Баранова, А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2011. – № 3 (8). – С. 126–130.

10. Философский энциклопедический словарь / [сост. А. Л. Грекулова и др.] ; редкол.: С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 814 с.

11. Коптелов А. В., Баранова Ю. Ю. Сетевая школа консультантов как ресурс достижения современного качества общего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: www.science-education.ru/117-13227 (дата обращения: 18.02.2015).

12. Инновационные практики повышения квалификации. Сетевая школа консультантов по вопросам достижения современного качества образования : сборник методических материалов / сост.: М. И. Солодкова, Ю. Ю. Баранова, А. В. Коптелов, Т. П. Зуева ; под ред. В. Н. Кеспи́кова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 156 с.

13. Коптелов А. В. Сетевая школа консультантов как ресурс концептуализации и распространения инновационного педагогического опыта достижения современного качества образования / А. В. Коптелов // Опыт и проблемы внедрения ФГОС общего образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1 Потенциал государственно-общественного управления в достижении современного качества образования / Москва – Челябинск, 13 ноября 2014 г. / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – С. 109–116.

14. Бирюк О. И. Пути привлечения педагогов к организации общественного управления методическим сопровождением на муниципальном уровне // Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. Потенциал государственно-общественного управления в достижении современного качества общего образования / Москва – Челябинск, 13 ноября 2014 г. / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – С. 29–36.

15. Овсянникова В. П. Модель образовательной системы, обеспечивающей современное качество образования на основе государственно-общественного управления реализацией основных образовательных программ общего образования // Опыт и проблемы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. Потенциал государственно-общественного управления в достижении современного качества общего образования / Москва – Челябинск, 13 ноября 2014 г. / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – С. 93–97.

References:

1. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 08.12.2011 No 2227-r "Ob utverzhdenii strategii innovatsionnogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda"* [Order of the Government of the Russian Federation 08.12.2011 No 2227-r "On Approval Strategy of Innovative Development of Russian Federation for the Period until 2020"] [Electronic resource], URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=123444> (Accessed: 09.03.2015).

2. Federal'nyy zakon ot 23.08.1996 No 127-FZ (red. ot 02.11.2013) "O nauke i gosudarstvennoy nauchno-tekhnicheskoy politike" [The Federal Law 23.08.1996 No 127-FZ (edited 11.02.2013) "On Science and State Scientific and Technical Policy"] [Electronic resource], URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172547/ (Accessed: 18.02.2015).

3. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 g. No 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii"* [Federal Law of 29.12.2012 No 273-FZ "On Edu-

cation in the Russian Federation”], URL: www.consultant.ru (accessed: 05.04.2014)

4. Kespikov V. N. *Programma razvitiya GBOU DPO “Chelyabinskiy institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya” na period s 2013 po 2015 g* [Program of development of SBEI DPO “Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators” for the Period from 2013 to 2015], Chelyabinsk, 2012. 84 p.

5. Oboskalov A. G., Koptelov A. V., Mashukov A. V. Preparing Educational Institution Workers to Implement the Model of State and Public Management of Education Quality [Podgotovka rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy k realizatsii modeli gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya dostizheniem kachestva obrazovaniya] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2014, No 1 (18), pp. 46–53.

6. Kespikov V. N., Solodkova M. I., Il'yasov D. F. *Sovremennoe kachestvo obshchego obrazovaniya: modeli obrazovatel'nykh sistem i effektivnye pedagogicheskie mekhanizmy dostizheniya* [Modern Quality of General Education: Models of Educational Systems and Effective Pedagogical Mechanisms of Achievement], Chelyabinsk, 2012. 240 p.

7. *Reglamenty neformal'nogo povysheniya kvalifikatsii GBOU DPO CHIPPKRO* [Regulations of Informal Professional Development in the Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators]. [Electronic resource], <http://ipk74.ru/institute/dokumenty-o-deyatelnosti-instituta> (Accessed: 02.03.2015).

8. Kespikov V. N., Solodkova M. I., Il'yasov D. F., Il'ina A. V. Features of Scientific and Research Activity of Institution of Additional Education under the Conditions of Education Modernization [Osobennosti nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya] *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support of a System of Advanced Training], 2012, No 4 (13), pp. 42–45.

9. Baranova, Yu. Yu., Il'ina, A. V. Applied Science Project as a Form of Interaction between Institutions of Additional Professional Education and Schools [Nauchno-prikladnoy proekt kak forma vzaimodeystviya uchrezhdeniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya i shkoly]

Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov [Scientific Support of a System of Advanced Training], Chelyabinsk, 2011, No 3 (8), pp. 126–130.

10. Grekulova A. L. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Encyclopedic Dictionary of Philosophy], M, 1989. 814 p.

11. Koptelov A. V., Baranova Yu. Yu. Network School of Counselors as A Resource to Achieve Modern Quality of General Education [Setevaya shkola konsul'tantov kak resurs dostizheniya sovremennogo kachestva obshchego obrazovaniya] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2014, No 3, URL: www.science-education.ru/117-13227 (Accessed: 18.02.2015).

12. Kespikov V. N., Solodkova M. I., Baranova Yu. Yu., Koptelov A. V., Zueva T. P. *Innovatsionnye praktiki povysheniya kvalifikatsii. Setevaya shkola konsul'tantov po voprosam dostizheniya sovremennogo kachestva obrazovaniya : sbornik metodicheskikh materialov* [Innovative Practices of Professional Development. Network School of Counselors concerning epy Achievement the Modern Quality of General Education: Collection of Methodical Materials], Chelyabinsk, 2014. 156 p.

13. Koptelov A. V. Network School of Counselors as a Resource of Conceptualisation and Dissemination of Innovative Educational Experience of Achieving the Modern Quality Of Education [Setevaya shkola konsul'tantov kak resurs kontseptualizatsii i rasprostraneniya innovatsionnogo pedagogicheskogo opyta dostizheniya sovremennogo kachestva obrazovaniya] *Opyt problemy vnedreniya FGOS obshchego obrazovaniya : materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2 ch. Ch. 1 Potentsial gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya v dostizhenii sovremennogo kachestva obrazovaniya* [Experience and Problems of Implementing the Federal State Educational Standards of the General Education: Materials of III All-Russian scientific and practical conference. In 2 Parts. Part 1. The Potential of State and Public Management in Achieving Modern Education Quality], Chelyabinsk, 2014, pp. 109–116.

14. Biryuk O. I. Ways to Attract Teachers to the Organization of Public Administration of Methodical Support at the Municipal Level [Puti privlecheniya pedagogov k organizatsii obshchestvennogo upravleniya metodicheskim soprovozhdeniem na

munitsipal'nom urovne] *Opyt i problemy vnedreniya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya : materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2 ch. Ch. 1. Potentsial gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya v dostizhenii sovremennogo kachestva obshchego obrazovaniya* [Experience and Problems of Implementing the Federal State Educational Standards of the General Education: Materials of III All-Russian scientific and practical conference. In 2 Parts. Part 1. The Potential of State and Public Management in Achieving Modern Education Quality], Chelyabinsk, 2014, pp. 29–36.

15. Ovsyannikova V. P. Model of the Educational System, Providing Modern Quality of Education on the Basis of State and Public Management of Implementing the Basic Education Programs of General Education [Model' obrazo-

vatel'noy sistemy, obespechivayushchey sovremennoe kachestvo obrazovaniya na osnove gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya realizatsiy osnovnykh obrazovatel'nykh programm obshchego obrazovaniya] *Opyt i problemy vnedreniya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya : materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2 ch. Ch. 1. Potentsial gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya v dostizhenii sovremennogo kachestva obshchego obrazovaniya* [Experience and Problems of Implementing the Federal State Educational Standards of the General Education: Materials of III All-Russian scientific and practical conference. In 2 Parts. Part 1. The Potential of State and Public Management in Achieving Modern Education Quality], Chelyabinsk, 2014, pp. 93–97.

Сведения об авторах

КОНЕВА Оксана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», г. Челябинск.

ГРЕБЕННИКОВА Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, декан факультета психологии, педагогики и коммуникативистики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

НИКИТИНА Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва.

ЗУЕВА Флюра Акрамовна, доктор педагогических наук, доцент, руководитель отдела по научно-исследовательской работе, ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ТОЛСТИКОВА Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ПЕТРЕНКО Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ПЕВИЦЫНА Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, методист отдела воспитательной работы ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, г. Ростов-на-Дону.

КИСЛЯКОВ Алексей Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СКРИПОВА Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КОТЛЯРОВА Алёна Евгеньевна, преподаватель кафедры начального образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ОВЧИННИКОВ Юрий Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент, преподаватель Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар.

УСПЕНСКАЯ Валентина Николаевна, старший преподаватель Сумского областного института последипломного педагогического образования, г. Сумы, Украина.

КОПТЕЛОВ Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

KONEVA Oksana Borisovna, candidate of Psychology, Docent, Assistant Professor of the Department of General Psychology of South Ural State University, Chelyabinsk.

GREBENNIKOVA Veronika Mikhaylovna, Doctor of Pedagogy, Docent, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Communication studies at Kuban State University, Krasnodar.

NIKITINA Natal'ya Ivanovna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Social and Family Pedagogy of the Russian State Social University, Moscow.

ZUEVA Flyura Akramovna, Doctor of Pedagogy, Docent, Head of department of Scientific Research Work, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

TOLSTIKOVA Svetlana Nikolaevna, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Educational Psychology of the Moscow City Teacher Training University, Moscow.

SVATALOVA Tamara Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Development of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Docent, the Head of the Department of Preschool Education Development of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

PETRENKO Marina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Education and Pedagogical Sciences, the Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University, Rostov-on-Don.

PEVITSYNA Larisa Mikhaylovna, Candidate of Pedagogy, Docent, Methodologist of the Department of Educational Work of Rostov Institute of Improving Teachers' Qualification and Professional Retraining, Rostov-on-Don.

KISLYAKOV Aleksey Vyacheslavovich, Candidate of Pedagogy, Docent, the Head of the Department of Education and Additional Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich, Candidate of Pedagogy, Docent, Assistant Professor of the Department of Education and Additional Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SKRIPKOVA Nadezhda Evgen'evna, Candidate of Pedagogy, Docent, Head of the Department of Primary Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOTLYAROVA Alena Evgen'evna, Lecturer of the Department of Primary Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

OVCHINNIKOV Yuriy Dmitrievich, Candidate of Technical Sciences, Docent, Lecturer of the Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism, Krasnodar.

USPENSKAYA Valentina Nikolaevna, Senior Lecturer of Sumy Regional Institute of Postgraduate Education, Sumy, Ukraine.

KOPTELOV Aleksey Victorovich, Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Management, Economics and Law in the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»

В журнале обсуждаются самые актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- научные сообщения;
- гипотезы, дискуссии, размышления;
- исследования молодых ученых;
- современная школа.

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г.

Обращаем ваше внимание на то, что журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ) – национальную информационно-аналитическую систему, аккумулирующую публикации российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

Фамилия И. О. автора, «название статьи», город (doc.).

Требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 и сохраняется в формате с расширением *.doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc., rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Структурность

Сначала указывается УДК (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем **из 8 (восьми) слов**, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**. Далее дублируется английский вариант названия статьи и И. О. Фамилии автора. Затем следует **аннотация и ключевые слова** на русском и английском языке. В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык.

Правила оформления библиографического списка

Библиографический список оформляется в конце статьи концевыми сносками согласно ГОСТ 7.05-2008.

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 5 и не более 15 источников** (отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке и может быть отклонен редакционной коллегией в связи с отсутствием заявленных организаторами требований).

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи, а не в режиме алфавитного порядка.

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

В тексте:

[10, с. 3]; [10, с. 106].

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.

2. Примеры оформления библиографических ссылок

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

Правила и примеры оформления затекстовых примечаний (в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008)

1. Монография, книга (один или несколько авторов)

Олефир С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург : Банк культ. инф., 2012. – 312 с.

2. Документ, созданный четырьмя и более авторами, а также, если авторы не указаны, – в отсылке указывают название документа

Нестационарная аэродинамика баллистического полета / Ю. М. Липницкий [и др.]. – М., 2003. – 176 с.

3. Издание, не имеющее индивидуального автора

Демографический ежегодник России. – М. : Госкомстат России, 1996. – 557 с.

4. Переводное издание – 1–3 автора

Кэмпбелл В. Ф. Международное руководство по инфаркту миокарда. [Пер. с англ.]. – М. : Медицина, 1997. – 87 с.

5. Раздел книги – 4 и более авторов

Трансформации в здоровье населения в 90-е годы / В. И. Стародубов, А. Е. Иванова, В. Г. Семенова и др. // Здоровье населения России в социальном контексте 90-х годов: проблемы и перспективы [под ред. В. И. Стародубова, Ю. В. Михайловой, А. Е. Ивановой]. – М. : Медицина, 2003. – С. 26–84.

6. Раздел отдельного тома многотомного издания, написанный одним, двумя или тремя авторами

Акчурина Р. С. Хирургическое лечение ишемической болезни сердца и инфаркта миокарда // Болезни сердца и сосудов : руководство для врачей : В 4 т. [под ред. Е. И. Чазова]. – М. : Медицина, 1992. – Т. 2. – С. 119–136.

7. Электронный ресурс

Комплекты и содержательные линии учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год: Приложение № 3 к приказу Минобрнауки России // Сайт газеты «Начальная школа» Издательского дома «1 сентября». [М., 2008]. – URL : <http://nsc.1september.ru/2004/17/6.htm> (дата обращения: 14.06.2008).

8. Библиографические ссылки на архивные документы

Полторацкий С. Д. Материалы для «Словаря русских писателей, исторических и общественных деятелей и других лиц» // ОРРГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 14–29.

Полторацкий С. Д. Материалы к «Словарю русских псевдонимов» И ОР РГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 79. Ед. хр. 122. Картон 80. Ед. хр. 1–24. Картон 81. Ед. хр. 1–7.

9. Статья – 1–3 автора

Ильясов Д. Ф., Ильясова, О. А. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Берестова Т. Ф. Законы формирования многоуровневой структуры информационного пространства и функции разных видов информации // Библиография. – 2009. – № 5. – С. 32–47.

10. Диссертация

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 504 с.

11. Автореферат

Белопухов В. М. Механизмы и значение перидуральной блокады в профилактике и компенсации гемореологических нарушений : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Казань, 1991. – 29 с.

12. Тезисы доклада 1–3 автора

Бокерия Л. А. Хирургия сердца и сосудов на рубеже XXI века // Тезисы докладов IV Всероссийского съезда сердечно-сосудистых хирургов. – М., 1998. – С. 5.

Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения)

Д. Ф. Ильясов

Learning organization as a phenomenon and strategy (case study general education institutions)

D. F. Ilyasov

Аннотация. Феномен самообучающейся организации рассматривается как относительно новое направление в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, призванном компенсировать недостатки традиционно осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Раскрываются преимущества самообучающейся организации, обобщаются положения и принципы обучения педагогов на собственном опыте... **(не менее 100 слов)!!!**

Abstract. The phenomenon of self-training organization is considered as relatively new direction of vocational professionally-pedagogical education, which should compensate drawbacks of methodological work implementing in institution of general education. The author reveals the advantages of self-training organization and generalizes clauses and principles of teachers' approach "learning by doing"... **(не менее 100 слов)!!!**

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология "Hansei".

Keywords: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, "Hansei" technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий %	средний %	высокий %
Контрольные (44 чел. – 100%)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100%)	2,2	3,7	80,44

Библиографический список:

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – М. : Гардарики, 2000. – 333 с.
3. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – СПб. : Нева, 2003. – 121 с.
4.
5.

References:

1. Senge P. *Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii* [The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization]. M., 2011. 417 p.
2. Pedler M. *Praktika obucheniya deystviem* [The Practice of Teaching by Doing]. M., 2000. 333 p.
3. Braham B. J. *Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii* [Creating a Learning Organization]. SPb., 2003. 121 p.
4.
5.

Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой,
оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	Ф. И. О.	
	Ф. И. О. (на англ. яз)*	
2.	Ученое звание	
	Ученое звание (на англ. яз)*	
3.	Ученая степень	
	Ученая степень (на англ. яз)*	
4.	Место работы	
	Место работы (на англ. яз)*	
5.	Должность	
	Должность (на англ. яз)*	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
	Название статьи (на англ. яз.)*	
9.	Количество страниц в статье	
10.	Аннотация на русском языке	
	Аннотация на английском языке*	
11.	Ключевые слова на русском языке	
	Ключевые слова на английском языке*	
12.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе Научно-теоретический журнал.

Буква «Ё»: буква «Ё» ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.

**Информация об учебном пособии
«Психолого-педагогическое
обеспечение профессиональной деятельности учителя»
авторского коллектива ГБОУ ДПО ЧИППКРО
(Д. Ф. Ильясова, В. Н. Кеспинова, Н. Ю. Андреевой, О. А. Ильясовой,
В. В. Кудинова, А. А. Севрюковой, Е. А. Селивановой)**

Аннотация. В данной статье отмечаются причины необходимости создания описываемого учебного пособия. Указывается, что оно является ответом на модернизацию отечественной школы. Здесь раскрываются особенности содержания каждой части четырехтомного пособия «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя». Отмечаются содержание и специфика первой части «Актуальные теории и концепции», в которой представлены базовые положения психолого-педагогической теории, наиболее значимых для современного образования. Рассматривается особенность второй части «Педагогические ситуации в школе», где представлен задачник с ситуациями, возникающими довольно часто в профессиональной деятельности учителя. Обозначена значимость третьей части пособия «Одаренный ребенок в школе», в ней даны важные рекомендации учителю по работе с одаренными детьми. Представлено описание четвертой части пособия «Ресурсные возможности образовательных технологий», где учителю демонстрируются образовательные технологии на каждой ступени образования, возможности диагностических методик и методов математической статистики в оценке образовательных результатов. Указывается представленность данного пособия на разных конкурсах отечественной и зарубежной научной арены.

Ключевые слова: пособие, педагог, образование, педагогика, психология, психологические теории, ученик, педагогические концепции, образовательные технологии, педагогические ситуации, одаренный ребенок.

Модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, решение которой должно обеспечить достижение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования ориентирует учителей на совершенствование средств, методов взаимодействия со школьниками, на реализацию инновационных проектов и программ. Современный педагог должен включаться в образовательные реформы, перестраиваться, стараться идти в ногу со временем. При этом всегда неизменным для него является владение психолого-педагогическими знаниями. От современного учителя общество ждет мобильности, гибкости мышления, стремления к использованию передовых научных достижений, обращения к личности ребенка. Однако, как показывает практика, многие педагоги работают конъюнктурно, составляя рабочие программы, отчеты, заполняя журналы, не задумываясь об истинных смыслах своей педагогической деятельности. Поэтому авторы пособия посчитали целесообразным посвятить свой труд раскрытию ресурсных возможностей психологии и педагогики для поддержки учителя в процессе достижения им современного качества образования. Пособие написано специалистами, имеющими за плечами не один год работы в системе повышения квалификации педагогических кадров Челябинской области, которые исходили не только из теоретических и на-

учных представлений, но и из практического опыта деятельности. Иными словами, профессиональные потребности и затруднения учителей послужили толчком для создания рецензируемого пособия.

Основной замысел пособия – уверенное движение от актуальных теорий и концепций психологии и педагогики, их применение в конкретных педагогических ситуациях, рассмотрение специфики работы с одаренными детьми к представлению ресурсных возможностей образовательных технологий. Если рассматривать каждую часть пособия, то можно легко обнаружить, что описываемые выводы основаны на тщательном исследовании и анализе имеющихся открытий и достижений в педагогике и психологии.

В первой части учебного пособия «Актуальные теории и концепции» рассматриваются зарубежные и отечественные теории личности, феноменология новых образовательных результатов с позиции данных теорий, сущность и классификация дидактических концепций. Здесь отражена неразрывная связь психологии и педагогики, что важно для практической деятельности учителя, который осуществляя свою педагогическую деятельность, вторгается в психическую реальность каждого обучающегося. Такое воздействие должно быть компетентным, мягким, щадящим, адресным, чтобы обучая ребенка, сохранить его уникальность и индивидуальность. Раскрываемые в пособии смыслы обучения указывают на значимость учета психологических закономерностей развития школьника, важности воздействия не только на его интеллектуальную сферу, но и личность в целом. Здесь отмечается, что процесс обучения строится от простого к сложному: чтобы научиться читать, ребенку необходимо выучить буквы, а для овладения процессом сложения мы знакомимся с цифрами. Так и педагогу, чтобы стать профессионалом в своей деятельности, независимо от той предметной области, в которой он преподает, важно знать основы психологии и педагогики. Они представлены в данном пособии в формате, удобном и понятном учителю. Таким образом, основная концепция первой части пособия показывает ключевой аспект обучения современного школьника: только поняв психологию ребенка, учитель сможет его заинтересовать, мотивировать, превратить обучение в интереснейший процесс развития не только обучающегося, но и себя самого.

Вторая часть пособия – «Педагогические ситуации в школе» – отличается большей практикоориентированностью, что, по отзывам педагогов, им особо импонирует. В данной части рассматриваются типичные педагогические ситуации, которые могут возникать в практике работы каждого педагога. Отраженные в пособии педагогические ситуации в своем большинстве имели место в реальной педагогической практике учителей Челябинской области. Здесь систематизированы наиболее типичные и актуальные из них и раскрыты механизмы их решения. Знакомство с алгоритмами решения педагогических ситуаций, помогает педагогу выйти за привычные рамки стандартных, часто сиюминутных и неэффективных решений. Причем в пособии не навязывается какой-либо конкретный алгоритм решения, оно нацеливает на возможность выбора наиболее приемлемого для каждого педагога варианта. Учитель должен понимать (эта идея красной нитью проходит во всей второй части), что нет единого варианта решения ситуации, важно, используя некие общие подходы, решать каждую конфликтную ситуацию с учетом возраста, индивидуальных особенностей ребенка и других факторов. Также вторая часть пособия включает задачник по решению педагогических ситуаций, что позволяет учителю провести некий тренинг, подготовиться к возможным проблемным моментам, возникающим в процессе взаимодействия с учениками. Изучение и решение описанных ситуаций учителем имеет несколько эффектов: с одной стороны, это позволяет предупредить возникновение подобных случаев в собственной практике работы, а с другой – быть готовым к их решению.

Представленные в учебном пособии практические рекомендации для учителя помогут ему не допустить эскалации конфликтов и будут способствовать формированию благоприятного межличностного взаимодействия как с учащимися, их родителями, так и с другими педагогами.

Логическим продолжением второй части учебного пособия является его третья часть «Одаренный ребенок в школе», где отражен необходимый для педагогов материал, без знания которого затруднительно эффективное обучение и развитие одаренных детей. Проблема одаренности детей освещается в культурно-историческом контексте, раскрываются вопросы истории исследования вопросов одаренности, теории и концепции зарубежных и отечественных ученых по данному феномену, даются характеристики способностей, одаренности, их классификации, психологический портрет одаренного ребенка и особенности его психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе.

Знание особенностей психологии одаренного ребенка, проблемных зон в развитии детской одаренности позволит учителю более эффективно выстраивать взаимоотношения с ним, создавать оптимальные условия для развития различных видов одаренности, реализации интеллектуального и творческого потенциала. Помимо прочего в данной части учебного пособия представлен материал прикладного характера. Здесь освещается вопрос о специфике сопровождения одаренного ребенка в учебной и внеучебной деятельности, акцентируя внимание на психологическом и социально-педагогическом сопровождении. Наибольшее внимание уделено проблеме выявления одаренности личности ребенка и раскрытию современных технологий диагностики детской одаренности. Работа по выявлению одаренных детей должна носить комплексный и длительный, многоступенчатый характер. Использование различных технологий диагностики одаренности личности позволяет наиболее эффективно организовать психологическое сопровождение одаренных детей в школе.

Современная система образования испытывает определенный дефицит педагогов, подготовленных к работе с одаренными и талантливыми детьми. Многие учителя часто не могут выявить одаренных детей, не понимают их особенностей, равнодушны к их социально-психологическим проблемам. В некоторых случаях отмечается враждебность по отношению к выдающимся детям со стороны неподготовленных учителей, такие учителя часто используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение. Именно поэтому в пособии определяется роль учителя в развитии одаренности ребенка. Для решения проблемы сопровождения одаренности необходимо определение содержательных и процессуальных средств сопровождения одаренного ребенка, что представлено в данной части пособия.

Значимость третьей части учебного пособия состоит в том, что она способствует формированию мотивационной готовности работников общеобразовательной школы к психолого-педагогической работе с одаренными детьми; развитию теоретических представлений педагогов и психологов общеобразовательной школы о проблеме одаренности, ее роли в жизни человека и общества, о природе и развитии человеческих способностей, в частности интеллектуальной одаренности; углублению знаний о психологических особенностях одаренного ребенка; подготовке работников образования общеобразовательных школ к осуществлению выбора технологий, методов и приемов психолого-педагогической деятельности, направленных на диагностику и развитие способностей учащихся; совершенствованию способов психолого-педагогической деятельности по организации и осуществлению сопровождения, диагностики и развития одаренных детей. Информация, содержащаяся здесь, позволяет осуществлять методическую поддержку педагогических работни-

ков общеобразовательной школы в их профессиональной самореализации и самовыражении в условиях модернизации отечественной школы.

Четвертая, завершающая часть пособия, – «Ресурсные возможности образовательных технологий» – знакомит читателей с потенциалом образовательных технологий в целостном педагогическом процессе. Это учебное пособие предназначено, прежде всего, для организации занятий по педагогике и психологии, современным образовательным технологиям в рамках курсовой подготовки в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования. Оно может также эффективно использоваться в ходе межкурсового повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций.

Здесь непосредственно описываются становление технологического подхода в образовании, использование образовательных технологий в динамических процессах обучения и воспитания современной школы. Такой исторический экскурс позволяет осознать логику развития технологий в образовании, увидеть реальное их состояние и перспективу дальнейшего развития. Также даются базовые определения, связанные с образовательными технологиями, разводятся понятия педагогической и образовательной технологий. В результате ознакомления с основными положениями учитель осознаёт, что образовательная технология подчеркивает возрастание роли самого обучающегося, его активную позицию, развитие самостоятельности и субъектности ученика.

В этой части учитель знакомится с многообразием существующих на данный момент образовательных технологий и спецификой их применения в начальной, основной и средней школе. Основная идея заключается в том, что применение той или иной технологии должно детерминироваться возрастными психологическими особенностями ученика. Бездумное и формальное использование образовательной технологии, не учитывающей контекста ситуации, возраста ребенка, его личностных черт, характерологических особенностей самого учителя, вряд ли не повысит качество образования школьника. В худшем случае это приведет к снижению познавательной активности, демотивации процесса познания и нарушению коммуникации обучающегося.

После ознакомления с теоретическими аспектами технологического подхода, необходимо обратиться к проблеме осознанного применения образовательных технологий. Поэтому далее рассматривается деятельностное освоение учителем образовательных технологий. Действительно, часто у педагогов возникают трудности, связанные с выбором образовательной технологии, «встраиванием» ее в реальный учебно-воспитательный процесс. В первую очередь поднимается вопрос самопроектирования в профессиональной деятельности учителя. Когда речь идет о необходимости развития самостоятельной деятельности учащегося, то подразумевается и формирование независимости действий учителя. Самостоятельное проектирование педагогической деятельности – важный элемент самореализации педагога. Научиться планировать свою работу, свою личную жизнь – значит получить возможность управлять происходящими вокруг событиями, а не быть их пассивным созерцателем. Значимым результатом самопроектирования деятельности учителя является школьный урок во всем многообразии его современных вариаций, представленных в данной части пособия. Систематическое, грамотное и обоснованное применение образовательных технологий приводит к формированию индивидуальной методической системы учителя, к особому профессиональному почерку.

Вместе с тем учителю важно понимать, что не всегда применение образовательных технологий позволит гарантированно получить ожидаемый результат. Существует масса факторов, которые одновременно воздействуют на личность ученика и могут либо усилить эффект

от применения той или иной образовательной технологии, либо полностью его нивелировать. В связи с этим педагогу необходимо уметь отслеживать результативность применения технологий и устанавливать взаимосвязи между их использованием и достижениями ученика. Поэтому в четвертой завершающей части пособия освещается исследование влияния образовательных технологий на достижение современного качества общего образования. В частности, раскрываются возможности психолого-педагогической диагностики в изучении влияния образовательных технологий на достижение образовательных результатов обучающимися. Учитель овладевает комплексом методик диагностики сформированности у школьников универсальных учебных действий и также открывает для себя методы математической статистики для объективных выводов о качестве своей работы.

Только самостоятельный и осмысленный подход к своей профессиональной деятельности и педагогическому саморазвитию является важным аспектом личностной самореализации. Знакомство с образовательными технологиями, их освоение и применение лишь ускоряют этот процесс.

Опыт применения данного пособия на лекционных и практических занятиях получил положительный отклик учителей. Учебное пособие может использоваться преподавателями на курсах повышения квалификации как на лекционных, так и на практических занятиях. Каждый параграф содержит вопросы для самоконтроля знаний слушателей и задания для самостоятельной работы, что позволяет актуализировать информацию, полученную по теме.

Каждая часть пособия принимала участие в отечественных и международных конкурсах и выставках, таких как Международная выставка-презентация учебно-методических пособий, Парижский книжный салон, конкурс «Лучшие книги года» Ассоциации книгоиздателей России и др. Данное пособие имеет сертификаты и дипломы лауреатов многих из данных конкурсов.

Таким образом, учебное пособие «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя» является содержательным подспорьем преподавателям, повышающим квалификации работников образования. Многие педагоги часто просят дать им некий универсальный совет, волшебную палочку, способствующую решению всех их педагогических затруднений. Подобные просьбы сложно удовлетворить, потому что такого универсального средства просто не существует. Но интегрированная система знаний, база, позволяющая каждому педагогу на ее основе выстроить свой профессиональный стиль и путь, отражена в линейке описываемого четырехтомника.

Библиографический список:

1. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. В 4-х ч. Ч. 1: Актуальные теории и концепции : учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, Е. А. Селиванова, Н. Ю. Андреева, А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 336 с.
2. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. В 4-х ч. Ч. 2: Педагогические ситуации в школе : учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, О. А. Ильясова. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 328 с.
3. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. В 4-х ч. Ч. 3: Одаренный ребенок в школе : учеб. пособие для слушателей курсов повыше-

ния квалификации педагогических кадров / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспиков, Н. Ю. Андреева, О. А. Ильясова. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 328 с.

4. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. В 4-х ч. Ч. 4: Одаренный ребенок в школе : учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспиков, А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, Е. А. Селиванова, Н. Ю. Андреева. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 320 с.