

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
АО «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ӨРЛЕУ»

ФИЛИАЛ АО «НЦПК «ӨРЛЕУ»
«ИПК ПР ПО СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ»

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

**Преемственность в сфере профессиональной
подготовки педагогов и повышения
квалификации в условиях опережающего
образования Республики Казахстан и
Российской Федерации**

Петропавловск
2016

УДК 37.0 (063)
ББК 74.04
П 71

Рецензенты:

Ахметова Т.А. – зав.кафедрой «Казахский язык» СКГУ им.М.Козыбаева, кандидат педагогических наук, доцент;
Куантаева М.Е. – заместитель директора филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», кандидат филологических наук

Редакционная коллегия:

Мурзалинова А.Ж. – директор филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», доктор педагогических наук, профессор (РК, г. Петропавловск);

Тряпицына А. П. – директор НИИ РГПУ им. А.И. Герцена, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (РФ, г. Санкт-Петербург);

Балакирева Э.В. – профессор кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, доктор педагогических наук (РФ, г. Санкт-Петербург);

Писарева С.А. – заведующая кафедрой педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор (РФ, г. Санкт-Петербург);

Пискунова Е.В. – профессор кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, доктор педагогических наук (РФ, г. Санкт-Петербург);

Романенко С.М. – начальник отдела методического обеспечения инновационного развития филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», кандидат филологических наук (РК, г. Петропавловск);

Сабиева К.У. – заведующая кафедрой инновационных технологий и методики преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», кандидат химических наук (РК, г. Петропавловск).

П 71 Преемственность в сфере профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации в условиях опережающего образования Республики Казахстан и Российской Федерации: материалы МНПК. – Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО», 2016.- 193 с.

ISBN 978-601-272-993-1

В настоящем сборнике представлены статьи ученых и преподавателей вузов, докторантов, магистрантов вузов Казахстана, России и Украины, специалистов отделов и ППС филиалов АО «НЦПК «Өрлеу», педагогов организаций образования, психологов. По всем направлениям работы конференции собраны работы, актуальные в рамках современного образования: теоретические основы преемственности профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях опережающего образования; концепции непрерывного профессионального образования в контексте модернизации разных уровней педагогического образования и повышения квалификации; идеи и проблемы опережающего образования в контексте непрерывного совершенствования квалификации педагога и изменяющихся потребностей социума.

Все тексты приводятся в авторской редакции.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в области образования, а также магистрантам и студентам педагогических специальностей.

УДК 37.0 (063)

ББК 74.04

Рекомендовано к печати решением экспертной комиссии филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО». Протокол №6 от «2» июня 2016 г.

ISBN 978-601-272-993-1

© Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	7
------------------	---

НАПРАВЛЕНИЕ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Балакирева Э. В. ПРОБЛЕМА ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
2. Батракова И.С., Тряпцын А.В. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	13
3. Виноградова А.П. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ.....	18
4. Гладкая И. В., Маклакелидзе Н. П. СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	23
5. Караева Б.М. ОЗЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДІҢ БІЛІКТІЛІК АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ОҚЫТУ ТИІМДІЛІГІН ЖАҚСАТРУДЫҢ ЖОЛДАРЫ.....	26
6. Матросова Ю.С., Суворова С.А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ОТЧУЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ ОТ ШКОЛЫ.....	30
7. Мубараков А.М., Шындалиев Н.Т., Майкибаева Э.К. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК СЛОЖНОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	33
8. Мурзалинова А.Ж., Уалиева Н.Т. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ АСПЕКТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВУЗЕ.....	38
9. Мустафина А.С. УПРАВЛЕНИЕ НЕПРЕРЫВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ.....	43
10. Седова Н.В. ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.....	46
11. Сибиль Е.И. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ШКОЛЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЗАПОРОЖСКОГО КОЛЛЕГИУМА «МАЛАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ».....	51
12. Терентьева А.В. ИСТОРИЧЕСКИЕ УРОКИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ (на примере деятельности Дмитрия Дмитриевича Семенова).....	56
13. Тищенко Е. И. ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТОВ	

	ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	59
14.	<i>Уалиева Н.Т.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В АСПЕКТЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	61
	НАПРАВЛЕНИЕ 2 МОДЕЛИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	
15.	<i>Абишева Д.О., Иванова Т.Е.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ШИРОКОГО СПЕКТРА В РАМКАХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	68
16.	<i>Афанасьева Т. А.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	73
17.	<i>Ахметова С.К.</i> НОВЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	77
18.	<i>Горбунова Т.С., Белан Н.А., Голикова С.Н.</i> МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТА РЕАЛИЗАЦИИ ДПП.....	79
19.	<i>Гришина И.В., Васильченко Л.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	83
20.	<i>Казакова М.А.</i> МОДЕЛЬ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ.....	89
21.	<i>Ковалев М. В.</i> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	93
22.	<i>Колядинцева О.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ САЛОН КАК ФОРМА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ.....	95
23.	<i>Крылова Л.А.</i> ОПЫТ РАБОТЫ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОЛИЛОГА-ИССЛЕДОВАНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ.....	99
24.	<i>Куринная А.Ф.</i> ВОСПИТАНИЕ СЛОВОМ: РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	104
25.	<i>Лапшина Д.И.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАГИСТРАТУР К ОСВОЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	112
26.	<i>Лобода М.М.</i> ДЕМОНСТРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОДУКТА КАК ФОРМА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ.....	116

27.	<i>Муканова Г.К.</i> MODELING OF ADVANCED EDUCATION SYSTEM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	120
28.	<i>Нұрмағамбетова Г.Ж.</i> МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫ – КОУЧИНГ ЖӘНЕ МЕНТОРИНГ	122
29.	<i>Нуртаева К.Б., Пиенова Т.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ КОРПОРАТИВНОЕ (ВНУТРИШКОЛЬНОЕ) ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ.....	125
30.	<i>Писарева С.А., Тряпицына А.П.</i> НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	128
31.	<i>Присяжнюк Ю.С.</i> АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЗДАНИЯ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ГУМАНИЗАЦИИ ППО.....	133
32.	<i>Смирнова Е.А.</i> РАЗРАБОТКА ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	137
33.	<i>Сейданова Д.А., Ничаева С.К.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ НЕПРЕРЫВНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ.....	140
34.	<i>Утепова С.А.</i> КӘСІПТІК БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕСІ.....	142

НАПРАВЛЕНИЕ 3 ИНТЕГРАЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

35.	<i>Абильмажинов А.М.,</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ОРГАНИЗАТОРОВ НВП В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ	145
36.	<i>Айгужина Ж.Ж., Касенова А.Б.</i> CRITERIA BASED ASSESSMENT – PERSPECTIVES ON ASSESING LEARNERS' ACHIEVMENT IN THE FRAMEWORK OF THE UPDATED CURRICULUM.....	147
37.	<i>Бабкова Е.А.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	151
38.	<i>Биба В.В.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	154
39.	<i>Дядина Л.А., Цховребов А.С.</i> ПРИЕМ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ЗАМЕНЫ (ТРАНСФОРМАЦИИ) КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ.....	157

40.	<i>Кабденова А. К.</i> БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІ БАРЫСЫНДА ӨЗІНДІК ӘРЕКЕТТІ ТАЛДАУДЫҢ АРТЫҚШЫЛЫҒЫ.....	160
41.	<i>Калиева Т.К.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	162
42.	<i>Касенова А.Б., Айгужина Ж.Ж.</i> UPDATED CURRICULUM: BUILDING STUDENT SUCCESS.....	166
43.	<i>Қуантаева М.Е.</i> ҚОҒАМ ДАМУЫНЫҢ КӨРСЕТКІШІ - САУАТТЫ АУДАРМА.....	169
44.	<i>Лелинкова Е.В.</i> СМЫСЛОВЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	172
45.	<i>Ляшевская Н.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ПРОФИЛЬНОМУ РАЗДЕЛУ ПРИ ОСВОЕНИИ ДПП.....	173
46.	<i>Романенко С.М., Смирнова А.С.</i> ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	176
47.	<i>Сабиева К.У., Медведева О.М.</i> КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	181
48.	<i>Угловская Г. М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	186
49.	<i>Ястребова В.Я.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.....	189



***Уважаемые участники
международной научно-практической конференции!***

Перед вами – сборник материалов как свидетельство актуальности темы конференции «Преемственность в сфере профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации в условиях опережающего образования Республики Казахстан и Российской Федерации», а также подтверждение теоретической значимости и практической ценности опыта участников конференции.

Безусловно, следует отметить и профессиональную заинтересованность, стремление к диалогу, конструктивное мышление каждого из участников конференции.

Соорганизаторами конференции выступили кафедра педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Российская Федерация, Санкт-Петербург) и филиал АО «НЦПК Орлеу» «ИПК ПР по Северо-Казахстанской области» (Республика Казахстан, Петропавловск). И это вторая совместно проведенная конференция двух заинтересованных в друг друге партнеров.

Кроме того, наши общие конференции – это продолжение замечательной традиции, складывающейся в России – Казахстане: **ВАСИЛЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ**, которые состоялись 9 октября 2014 года в Санкт-Петербурге, в РГПУ им. А.И. Герцена, а затем – 23 июня 2015 года в Алматы, в Национальном центре информатизации.

Васильевские чтения - это проявление благодарной памяти о Зинаиде Ивановне Васильевой, действительном члене Академии педагогических наук СССР, академике Российской академии образования, докторе педагогических наук, почетном профессоре РГПУ им. А.И. Герцена, создателе научной школы в одной из наиболее сложных и вместе с тем камерных областей педагогики – нравственного воспитания в учебной деятельности.

Коллектив ИПК ПР по Северо-Казахстанской области испытывает чувство глубокой благодарности, признательности и уважения к профессорско-преподавательскому составу РГПУ им. А.И. Герцена.

В процессе развивающегося сотрудничества мы стали свидетелями высочайшего профессионализма российских коллег, их открытости и готовности к взаимодействию.

В этой связи нельзя не сказать о кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, рождение которой также исторически значимо.

Из теплых строк о кафедре в послесловиях, которыми завершаются многочисленные учебники, написанные авторскими коллективами кафедры, из проникновенной статьи профессора Аллы Прокофьевны Тряпицыной и профессора

Светланы Анатольевны Писаревой «Научно-педагогическая деятельность академика З.И. Васильевой» мы узнаем об этом легендарном центре педагогики.

13 октября 1921 года в Петрограде было принято Положение о Школьном комитете, который определил устройство и ведение практических занятий студентов педагогического института. В начальный период при Комитете была открыта аспирантура, и первым ее аспирантом стал Ш.И. Ганелин – будущий профессор и руководитель кафедры.

Таким образом, в октябре 2016 года кафедре педагогики исполнится **95 лет**. Такой временной период сродни человеческой жизни. Но для науки, многие направления которой получили рождение, развитие, становление и утверждение на кафедре педагогики, это лишь начало большой и созидательной жизни.

Исторический круговорот для преподавателей и сотрудников нашего Института повышения квалификации педагогических кадров заключается в следующем: мы все учились по учебникам, монографиям и пособиям плеяды известных педагогов СССР, Казахстана и России, а сегодня налаживаем ценное для нас сотрудничество с ними, их учениками и продолжателями их научных традиций.

Е.Я. Голант, Р.Г. Лемберг (в годы Великой Отечественной войны эвакуированная из Ленинграда в Алматы, она возглавляла в течение многих лет кафедру педагогики нынешнего КазНПУ им. Абая), Г.И. Щукина, М.И. Верба, А.П. Тряпицына, И.А. Колесникова, С.А. Писарева, А.С. Роботова, Е.В. Пискунова... Многочисленный список дорогих для нас имен мы связываем, прежде всего, с кафедрой педагогики, общаясь с которой, учимся преданности педагогической науке и педагогическому делу.

Профессорско-педагогический состав кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена готовит будущих учителей, вносит свой значительный вклад в подготовку научно-педагогических кадров, в том числе Республики Казахстан (являясь зарубежным руководителем, осуществляя стажировку). Наш институт как представитель Национальной системы повышения квалификации «Өрлеу» работает в условиях дополнительного педагогического образования, сопровождая профессиональное развитие педагогических работников.

Идея непрерывности педагогического образования, обновляемая в условиях глобализирующегося общества, позволяет надеяться на реализацию новых форм нашего сотрудничества с Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, его кафедрой педагогики, а также с другими нашими образовательными партнерами: АНО ВПО «Московский региональный социально-экономический институт», ГОУ дополнительного профессионального образования (ПК) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», КУ «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования», Центр Современной педагогики «Обучение без границ», ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий», ФГБОУ УВПО «Омский государственный педагогический университет», Институт развития образования Омской области, ФГБОУ УВПО «Омский государственный педагогический университет» филиал в г. Тара,

*Алма Мурзалинова,
директор филиала АО «НЦПК Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»*

НАПРАВЛЕНИЕ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Балакирева Э.В.,
доктор педагогических наук, профессор
ФБГОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия
bal-elvira@yandex.ru*

В настоящее время ведется обсуждение институциональной модернизации педагогического образования, цель которой заключается в нахождении новых решений обеспечения качества подготовки педагогических кадров.

Ускоряющаяся динамика структурных изменений в экономике обусловила необходимость постоянного обновления содержания профессионального образования, что потребовало принятия федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования для всех уровней. Это вызвано тем, что одновременное удовлетворение требований личности, работодателя, рынка труда, потребности в образовательных услугах становится возможным только на основе строгой регламентации требований к образованию [7].

Профессиональное педагогическое образование сегодня осуществляется в условиях действующих ФГОС и ФГОС+3 по подготовке педагогов. В соответствии с законом «Об образовании РФ» этот процесс сопряжен с необходимостью учитывать при разработке образовательных программ требования профессиональных стандартов педагога (учителя, воспитателя) и преподавателя (стандарт в настоящее время обсуждается).

Выполнение этой задачи осложняется недостаточной согласованностью требований образовательных стандартов и требований еще только развивающегося процесса разработки профессиональных стандартов. Отсутствие согласованных требований порождает проблемы отбора содержания, организации процесса подготовки педагогов, разработки фондов оценочных средств для проведения текущей и итоговой аттестации будущих педагогов и, как следствие их дальнейшего трудоустройства, аттестации и закрепления на рабочих местах.

Включающиеся в профессиональные стандарты для сферы педагогической деятельности требования, на наш взгляд, должны быть научно обоснованы и рассматриваться с позиций понимания профессии как целостного социально-педагогического явления.

Педагогическое образование должно рассматриваться как институт педагогических профессий, в котором реализуются Федеральные государственные образовательные стандарты подготовки педагогов различного уровня квалификации и профиля на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) с учетом согласованных требований профессионального стандарта

Сегодня нередко можно услышать критику в адрес вузов, в том числе и педагогических, что подготовка выпускников - будущих педагогов (учителей) не обеспечивает их готовность к работе в реальных условиях школы. Отметим, что такая ситуация наблюдается не только в сфере педагогического труда, но и практически во

всех сферах экономики. Объясняется это тем, что на трудоустройство и закрепление выпускника по полученной им квалификации влияют множество факторов, как внешних: несогласованность требований ФГОС ВО к выпускнику и профессиональных стандартов к педагогическому работнику; условия труда и система оплаты труда; система аттестации педагогических работников и т.п., так и внутренних: неосознанный выбор профессии учителя; неспособность к обучению в вузе и освоению педагогической профессии и т.п.

В национальном докладе 2012 года говорилось о том, что человек изучил сам себя и использовал технологии для изучения самого себя всего лишь на два процента, а технологически, развитие человечества достигло примерно 70% от возможного уровня. В контексте этих двух процентов Н.Н. Суртаева утверждает, что в этом и есть причина того, что выпускники учебных заведений педагогического образования, впрочем, как и любого другого профессионального образования, лишь на 10-20 % пополняют ряды учителей [6].

Нередко в публикациях и устных выступлениях участников разнообразных конференций, форумов по проблемам модернизации отечественного образования можно услышать, что профессиональное образование (любого уровня и профиля) отстает от современных требований рынка труда, что необходимо осуществлять стратегии опережающего развития профессионального образования и профессиональной подготовки специалистов. Но, как осуществлять опережение профессионального образования, которое постоянно находится в ситуации неопределенности, противоречивости требований, динамичности изменений и т.п.?

Идея опережающего образования не является новой, однако на каждом этапе развития общества в содержание этого понятия вкладывается дополнительный смысл. Основное значение опережения заключается в том, что высшая школа обеспечивает подготовку специалистов, готовых и способных к решению не только реально существующих проблем: экологических, нравственных, профессиональных и др., но и к предвидению тех проблем, с которыми человеческое общество столкнется в будущем.

Идея «опережения» профессионального образования связана, во-первых, с возможностями и осознанным стремлением человека к пока еще не освоенному знанию, к опережению самого себя, с попыткой «выхода за рамки самого себя». То есть человек прогнозирует перспективы своего развития и их реализации в контексте труда и жизни. Во-вторых, в процессе профессионального образования человек стремится к опережению имеющегося уровня развития производства и общества в целом. С точки зрения общества, такая постановка вопроса представляется вполне разумной. С точки зрения теории и методики профессионального образования, в организации такого образования возникает ряд проблем.

Главная из них состоит в том, что образование по своей сути является институтом, воспроизводящим определенные социокультурные образцы профессиональной деятельности, научных исследований, знаний и др. Содержание, технологии, методы и формы обучения студентов направлены на освоение ими указанных образцов. Опережающий характер образования требует принципиально иной организации процесса обучения, смещения акцента с репродуктивной деятельности студентов на деятельность продуктивную, творческую и поисковую. Опережающее образование, соответственно, требует организации опережающего обучения, которое может потребовать изменения статуса образования как общественного института.

Систему опережающего образования характеризует большая степень открытости и нелинейности, включенность в решение проблем общества посредством механизмов социального партнерства, инновационных институтов, научно-производственных комплексов, социально значимых проектов и др.

Перспективы опережающего образования России связаны, прежде всего, с глобализацией образования и так называемым «европейским измерением» в образовании и, конечно, с пониманием того, что собой представляет образование как профессиональное. От того, какую роль и значение играет профессия как понятие и как социально-педагогическое явление, зависит и понимание профессионального образования как системы, как процесса и как результата подготовки профессиональных кадров.

Профессия в идеале – более сложная категория, чем простая совокупность знаний, умений и навыков (чаще всего фундаментальных), необходимых для выполнения определенного вида деятельности. Ее следует рассматривать не как простое исполнение функций в условиях разделения труда, а как способ выражения сущности человека. Профессиональная деятельность в современных условиях – это основная сфера жизнедеятельности человека. Прежде всего, через нее проявляется степень усвоения личностью норм и ценностей общества, в котором живет человек [4]

В своей фундаментальной основе понятие «профессия» может быть отнесено и к педагогике, если его рассматривать как частное выражение деятельности, которой необходимо человека обучать, помогать ориентироваться ему в выбранной сфере профессиональной деятельности и находить способы выстраивания собственной жизни в профессии в условиях и средствами профессионального образования [3].

Вместе с тем, слово «профессия» сегодня употребляется не в том сущностном значении, которое оно имеет для профессионального образования. На государственном уровне и в нормативно-законодательных документах употребляются такие слова как занятие, должность, квалификация с приставкой «профессиональное».

Педагогическое образование как сфера профессиональной деятельности сегодня характеризуется тем, что в ней наблюдаются процессы развития новых функций профессиональной педагогической деятельности по отношению к традиционной деятельности учителя, преподавателя. Сегодня наблюдается тенденция появления в сфере образования новых профессий, а правильнее сказать должностей и квалификаций занятий.

Если рассматривать педагогическое образование как профессиональное, то его приближение к потребностям территорий, региональным рынкам педагогического труда и сферы образования сегодня становится реальностью.

К новым нарождающимся видам профессиональной деятельности в сфере образования следует отнести, например, деятельность, направленную:

- на обеспечение образовательного процесса (создание ресурсов учебно-материальных, материально-технических, финансовых, кадровых и т.п.);
- на сопровождение образовательного процесса (диагностика, мониторинг, компьютеризация и информатизация процесса обучения и т.п.);
- на управление образовательным процессом (педагогический менеджмент; менеджмент в образовании);
- на исследование образовательного процесса (проектирование инновационных образовательных программ, программ развития образовательного учреждения и т.п.);

В рамках масштабного исследования «Форсайт Компетенций 2030» Московской школы управления «СКОЛКОВО» и Агентства стратегических инициатив по выявлению востребованных профессий в разных отраслях экономики обсуждались технологические изменения, социальные и экономические процессы, влияющие на структуру рабочих задач. Результаты исследования были собраны в «Атлас новых профессий», в частности, по результатам исследования прогнозируется, что до 2020 года появятся новые профессии в сфере образования: модератор, тьютор, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов,

игромастер. А в период с 2020 по 2030 годы появятся новые профессии в сфере образования: игропедагог, разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состояниям сознания [2].

Можно согласиться с такими прогнозами развития рынка труда в сфере образования, но при этом заметить, что это прогнозы не нарождающихся профессий, а нарождающейся потребности учреждений сферы образования в новых должностях, которые необходимо обосновать с позиций их отнесенности к конкретному виду профессиональной педагогической деятельности или деятельности в сфере образования.

Таким образом, проблема опережающей профессиональной подготовки педагогов определяется все возрастающей потребностью работодателей в выпускниках, способных и готовых не только к решению задач современной профессиональной деятельности педагога, но и к потребностям развивающегося рынка труда в сфере образования.

Традиционное представление о профессиональной подготовке заключается в системе организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности [1].

Существующие модели, системы опережающей подготовки, как правило, ориентированы на изменение содержания и технологии подготовки. Основой такого подхода, по мнению П. М. Новикова и В. М. Зуева, является ориентация на определение опережающего профессионального образования. Они трактуют опережающее профессиональное образование как системообразующее свойство профессионального образования, проявляющееся во взаимодействии определенным образом построенных содержания и процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению [5].

Опережающая профессиональная подготовка ориентируется на будущего педагога (учителя), готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности. Такая подготовка должна строиться на основе всестороннего анализа проблем, состояния, перспектив развития современной школы и результатов исследований школьного образования, полученных в разных областях знания (философии, экономике, психологии, педагогики и др.) [8]. Опережающая профессиональная подготовка педагогов как практическая реализация опережающего педагогического образования должна быть связана с развитием способностей и возможностей человека самоопределяться в целостной профессиональной деятельности и подготовкой его к динамично меняющемуся рынку труда.

Стратегия опережающей профессиональной подготовки педагогов (не только учителей) должна осуществляться на постоянном мониторинге рынков педагогического труда и сферы образования, в которых происходят процессы дифференциации и интеграции, стабилизации и изменения, положительные тенденции и отрицательные и т.п. Результаты мониторинга должны стать основой для корректировки содержания и процесса организации профессиональной подготовки будущих педагогов и специалистов для сферы образования, что собственно, и позволит начать процесс согласования требований образовательных и профессиональных стандартов.

Таким образом, стандартизация профессионального образования, в том числе и педагогического, определяет механизмы создания системы нормативной документации, ориентирует на выявление прогрессивных требований к уровню и качеству профессиональной подготовки. Стандартизация способствует обеспечению контроля по выполнению этих требований в условиях, не исключающих многообразия способов их достижения и объективного учета реального состояния и ресурсов образовательной системы вуза.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. -2009.
2. Атлас новых профессий. - <http://asi.ru/upload/iblock/d69/Atlas.pdf>
3. Балакирева Э.В. Профессиологические основы педагогического образования: [Текст]: моногр. / Э.В. Балакирева; РГПУ им. А.И. Герцена. - СПб: Изд.-во РГПУ им. А.И. Герцена.- 2008. – 255 с.
4. Калицкий Э.М. Трансформация профессионального образования в современном обществе [Текст] / Э.М. Калицкий. – Минск, 1997. - 122 с.
5. Новиков П.М., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование. 2000.
6. Образование в постиндустриальном высокотехнологичном обществе: материалы конференции «Педагогическое образование в государствах - участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика»: Круглый стол, 23 октября 2014 года) // Человек и образование: [научный журнал]. – 2014. – № 4. - http://obrazovanie21.narod.ru/Files/in_html/2014-4_HTML.htm (обращение 16 мая 2016 г.).
7. Старикова Л. Д. Стандартизация профессионального образования // [Подготовка инновационных кадров для рынка труда в условиях непрерывного образования: Материалы Международной научно-практической конференции \(Нижний Тагил, 20-21 января 2012 г.\) - http://arbir.ru/articles/a_2986.htm](http://arbir.ru/articles/a_2986.htm) (дата обращения 14 мая 2016 г.)
8. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnoy-podgotovki-studentov-buduschih-uchiteley-k-resheniyu-zadach-modernizatsii-obschego-obrazovaniya> (дата обращения: 10.06.2016).

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Батракова И.С.,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогика РГПУ им. А.И.Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
Тряпицын А.В.,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры социальной педагогика
РГПУ им. А.И.Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

Содержание повышения квалификации учителей во многом определяется процессами, характеризующими основные направления развития отечественной школы, одним из которых является поиск новых стратегий воспитания в современных условиях, что вызывает большие трудности учителей в силу множественности социокультурных факторов, влияющих на становление личности. В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы разработки программ повышения квалификации учителей в области воспитания подрастающего поколения в условиях инновационных изменений в обществе в целом, и образовании, в частности, обладающих как положительным, так и негативным потенциалом.

Одной из острых проблем в области воспитания, с которой сталкиваются российские педагоги, является проблема, обусловленная расширением миграционных процессов.

По мнению Н.М. Борытко, общеобразовательная школа должна выступать не пассивным элементом гражданского общества, а местом, где можно увидеть его будущее и повлиять на то, каким станет каждый отдельный человек, страна, мир. [2].

Исследования демографов свидетельствуют об активном разворачивании процессов миграции в ближайшие 15-20 лет, что, очевидно, усилит необходимость воспитания молодежи в духе консолидации российского общества и бережного отношения к наследию народов России, воспитания межнациональной толерантности. как проявления толерантного поведения в отношении представителей иных культур.

Важно отметить, что в российской теории и практике школьного образования накоплен опыт адаптации школьников-мигрантов к новым условиям жизни средствами образования. Например, национальные школы, успешно функционирующие в городах-мегаполисах, начиная с 90-х гг. XX в. (в Москве насчитывается около тридцати национальных школ: татарские, чувашские и др.); Центр русской словесности и коммуникативного мастерства (С.К. Бондырева, А.А. Мурашов), деятельность которого направлена на расширение межкультурного диалога; модель педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве (О.В. Гукаленко); модели адаптации школьников различных национальностей в общеобразовательных школах (научная школа Е.В. Бондаревской) и другие. Между тем, термин «национальная школа» в Российской Федерации довольно условен, поскольку национально однородная школа в России – явление крайне редкое. [3].

Для мигрантских сообществ, как отмечает М.В. Дюжакова, важно стремление не просто выжить в новых условиях, но и сохранить собственную духовную традицию, т.к. культура есть форма существования человека, его образ жизни. [4].

Вместе с тем анализ исследований М.Г. Казакиной и ее научной школы (И.С.Батракова, М.А.Клейн, Н.А.Луговская, В.С.Пель) показывает, что именно ценности выступают фундаментом воспитания личности, определяющим ее поведение и отношение к окружающему миру. [1]. Следовательно, стратегия воспитания межнациональной толерантности базируется на ценностях, объединяющих всех граждан России: единстве многонационального отечества; согласовании позиций представителей различных национальностей; традициях своей национальности и традициях представителей иных национальностей, обуславливающих готовность совместно с семьей, институтами гражданского общества и конфессиями решать межнациональные разногласия. Вышеназванные ценности подчинены актуальным интересам развития общества, исходят из стратегии сохранения и обогащения российского культурного многообразия в контексте учета традиций школьников различных национальностей и нацелены на воспитание личности, способной к проявлению толерантного поведения.

В исследовании Смирновой Ю.В. доказано, что школьники старшего возраста достаточно политически осведомлены, обладают знаниями о крайних проявлениях национализма, умеют выделять их признаки и приводить примеры, отражающие явления национальной действительности, осознают сопричастность с народами России; убеждены в необходимости защиты национальных культур России. Вместе с тем, редко участвуют в созидательной деятельности на благо Отечества, что скорее свидетельствует о том, что у них есть определенные знания, которые не стали для них ценностями, побуждающими к практической деятельности. Современные школьники затрудняются назвать и ценности, объединяющие народы России; объяснить различия между понятиями «этноцентризм», «ксенофобия», «агрессивный национализм», «шовинизм»; не желают устанавливать дружественные отношения с представителями иных национальностей; не готовы к участию в созидательной деятельности на благо единства Отечества, что повышает риск развития маргинального синдрома личности,

требующего пристального внимания со стороны педагогов в силу своей националистической направленности.

Анализ работ (Е.В.Бондаревской, З.И.Васильевой, Н.М.Борытко, Р.У.Богдановой, С.Д.Полякова, М.И.Рожкова и др.), стратегических задач развития отечественного школьного образования, особенностей развития региональных систем, образовательных организаций позволил конкретизировать основные задачи построения программ повышения квалификации учителей в области воспитания, направленных на решение новых проблем в области воспитания. К основным задачам отнесены следующие:

- разработка *нового содержания и форм подготовки учителей к решению задач воспитания* толерантности, готовности к сотрудничеству с представителями разных этнических групп и религиозных конфессий, межкультурному взаимодействию; формирования культурной идентичности учащихся в единстве с воспитанием гражданственности;
- разработка *современных стратегий развития профессиональной компетентности* учителей на основе сочетания формального и неформального образования;
- разработка *научно-методических материалов, раскрывающих современное понимание воспитания* как функции школьного образования; понятий «толерантность», «культурная идентичность», «гражданственность»;
- обоснование выбора *гуманитарных технологий*, способствующих становлению ценностно-смыслового самоопределения учителя в вопросах воспитания целей.
- разработка *методик диагностики* результатов воспитания.

В качестве особенностей построения программ повышения квалификации учителей следует рассматривать:

- «проблемность» программ;
- их адресность («молодой педагог», «педагог с опытом работы», «третий возраст»);
- модульность программ;
- опору на компетентностный подход и имеющийся профессиональный опыт слушателей.

Подчеркнем, что программы повышения квалификации учителей в области воспитания ориентированы не только на освоение учителями новых знаний, но и обеспечивать «проживание» учителями процесса присвоения этих знаний через рассмотрение конкретных воспитательных ситуаций; анализ опыта лучших воспитательных практик; через освоение учителями современных технологий воспитания и оценивания достижений учащихся.

Особенности реализации программ повышения квалификации учителей в области воспитания заключаются также в ориентации занятий на снятии психологических барьеров к восприятию нового; организации самостоятельной работы слушателей, в ходе которой осуществляется подготовка индивидуальных и групповых проектов по актуальным проблемам воспитания; использование гуманитарных технологий - технологии развития критического мышления, организация фокус-группового обсуждения, проведения дискуссий и тематических тренингов, командного (коллективного) проектирования методических материалов по проблемам воспитания, технологии рефлексивного обучения, фокус-групповая методика.

Приведем некоторые примеры.

Технология *рефлексивного обучения* основана на «Модели Педагогического Рассуждения», которая включает в себе цикл ряда действий, которые должен выполнить учитель для наиболее эффективного обучения: осмысление, трансформация, оценка, обдумывание и новое осмысление.

Выстраивание программы повышения квалификации учителей по рефлексивной модели позволяет сделать ее практикоориентированной. В этом случае способность педагога к рефлексии является механизмом переосмысления стереотипов

сознания, поведения, общения, мышления, механизмом осознания оснований, средств, стереотипов деятельности, их критического и эвристического переосмысления, порождения инноваций в различных слоях профессиональной деятельности, что влечет развитие профессиональной мобильности педагога». [5].

Рефлексивная модель обучения включает несколько этапов [7]:

- 1-й этап — рефлексия учителем актуального уровня готовности к решению той или иной проблемы;
- 2-й этап — включение учителя в разработку вариантов решения той или иной проблемы в рамках временного профессионального сообщества. На этом этапе происходит "проживание" учителем предлагаемых вариантов, предвосхищаются изменения его профессиональной деятельности;
- 3-й этап — профессиональная деятельность учителя по апробации предварительного проекта, составленного на втором этапе; фиксация положительных и отрицательных результатов; на этом этапе учителя, входящие во временную команду профессионалов, посещают мероприятия своих коллег, обмениваются мнениями;
- 4-й этап — анализ полученных результатов, рефлексия профессиональной деятельности, подготовка материалов для распространения.

Особенностью этой модели является циклическое повторение 2-го и 3-го этапов, количество повторений зависит от готовности учителей к решению той или иной проблемы, а также от качества получаемых результатов.

Учителям предлагается ряд рефлексивных методик и заданий, например задание, связанное с выбором форм, которыми учитель хотел бы овладеть. Для облегчения выбора предлагается составить бортовой журнал, в котором фиксируется обобщающее название различных приемов записи своих мыслей. В простейшем варианте бортовой журнал предполагает запись ответов на следующие вопросы:

- Современные формы воспитания толерантности и гражданственности: что нового я узнал ?
- В какой степени я могу использовать это в своей дальнейшей работе?
- Какие знания, умения необходимы учителю для применения выбранной формы?
- Насколько я владею необходимыми знаниями и умениями?

Может быть рефлексия организована в форме блиц-опроса. [6].

Участники отвечают на следующие вопросы:

- Что изменилось в понимании рассматриваемой проблемы?
- Произошло ли движение для вас и в чем именно?
- С какими чувствами вы покидаете занятия?
- Я уношу с собой...
- Особенно мне запомнилось...
- Наиболее важным оказалось...

Этот этап является, пожалуй, самым важным, так как именно здесь осуществляется активное осмысление не только теории или чужого опыта, но и возможности его использования в собственной деятельности. Важной задачей на этом этапе становится анализ позитивных эффектов изучаемой технологии, рисков и опасностей, выявление ограничений. На этом этапе работа также может осуществляться в малых группах и завершаться общей дискуссией, обсуждением различных точек зрения.

В итоге участники самостоятельно выявляют условия, при которых применение данной технологии может быть эффективным, выводы, сделанные на данном этапе работы, представляют существенное теоретическое обобщение, дополнение к теоретическому введению, сделанному в начале семинара или занятий.

Использование *фокус-групповой методики* в процессе повышения квалификации позволяет согласовывать позиции учителей с разным жизненным опытом и возрастом, разной профессиональной компетентностью; имеющие разные точки зрения на

обсуждаемую проблему; искать ответы на проблемные вопросы в процессе обсуждения.

Эффективность фокус-групп во многом определяется тем, насколько максимально условия в них приближены к условиям повседневного общения людей, насколько они привлекательны для участников и насколько они способствуют их естественному поведению во время группового обсуждения. Исходя из этого, важно обращать внимание на язык общения, его приемлемость и понятность для участников дискуссии; комфортность помещения и удобство его расположения с точки зрения транспортных развязок; удобное время.

Фокус внимания учителей - участников групповой дискуссии сосредотачивается на каком-либо одном аспекте проблемы. Важно отметить, что в групповом взаимодействии проявляется способность учителя к проблематизации (умение решать и ставить нерешённые на настоящий момент проблемы, формировать проектное сознание); способность работать в условиях новых ценностно-смысловых отношений как к содержанию, так и к учащимся, их проблемам, знаниям, потребностям. При этом внимание фокусируется на выяснении мнений участников по поставленному вопросу, на значении различных точек зрения представителей разных категорий учителей, а также на поиске возможных путей достижения консенсуса.

Основные этапы подготовки фокус-группы:

- определение места и времени проведения фокус-групп;
- обеспечение необходимого технического оснащения;
- выбор критериев отбора участников;
- отбор и приглашение участников;
- подготовка сценария фокус-групп;
- подбор и подготовка ведущего (модератора);
- выбор методических приемов в зависимости от планируемого уровня обсуждения получаемой информации;
- подготовка материалов, необходимых для использования конкретных методик;
- обеспечение записи (аудио, видео) фокус-группы.

Оценка результативности программ повышения квалификации, построенных с опорой на гуманитарные технологии, предполагает фиксацию произошедших в процессе повышения квалификации изменений профессиональной компетентности учителя в области воспитания по компонентам паспорта компетентности: «знаю», «умею», «владею».

Список литературы

1. Батракова И.С. Организация воспитательного процесса в школе. Герценовские чтения – 2006. Ч.2: Диалог о воспитании (концепции, взгляды, размышления, опыт) / Под ред. проф. З.И. Васильевой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С.150-155
2. Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – Волгоград: Издательство ВГИПК РО, 2006. - 80 с..
3. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и за рубежом: учеб. пособие. М.: Сфера, 2007. – 224 с. .
4. Дюжакова М.В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов. Воронеж: Издательство НПП «АИСТ», 2010. - 264 с.
5. Калиновский Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: монография / Под ред. А. Л. Макареня. М.: Вита-Пресс. 2000. - 167 с..
6. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: Методические

рекомендации / Под ред Н.В.седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. - .265 с.

7. Подготовка учителя к работе в новой школе: Научно-методические материалы/ Авторы С.В.Булаева, Л.О.Маленкова, Ю.С.Матросова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. - 190 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ

*Виноградова А.П.,
РГПУ им А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия
mama-feiki@yandex.ru*

Динамичные изменения современного образования требуют от учителя постоянного профессионального роста. Одна из основных профессиональных задач, которую должен решать современный учитель, связана с проектированием и организацией образовательного процесса. Эта задача постоянно усложняется под влиянием множества факторов, характеризующих изменение современного мира, что вызывает определенные затруднения учителя, с обеспечением качества образовательного процесса.

Используя методы экспериментального изучения профессиональных затруднений учителей, такие как анкетирование, наблюдение, анализ посещённых уроков, интервью, было установлено, что наиболее часто затруднения учителей связаны с развитием мотивации школьников. Причём эти затруднения не зависят ни от возраста, ни от стажа работы.

С этими проблемами учителя идут в систему повышения квалификации. Однако, система повышения квалификации, несмотря на её развитие, не всегда может учесть потребности конкретного учителя, а тем более- помочь конкретному учителю преодолеть свои затруднения. Поэтому возникает предположение о том, что недостатки существующей системы повышения квалификации может в определенной степени нивелировать внутришкольное повышение квалификации.

В исследованиях Н.А.Андрощук [1] проведённых в 2013 году в Санкт-Петербурге было выявлено, что 58% учителей отмечают актуальность корпоративного обучения, 32% подчеркивают важность создания условий для проектирования индивидуального маршрута повышения квалификации. Сходные результаты были получены и в других исследованиях.

«Наряду с корпоративным обучением существует традиция обучения сотрудников на рабочем месте, что является достаточно распространённым методом обучения людей самых разных профессий. Неоспоримым преимуществом такого обучения выступает реальность условий и безотлагательность» [4]. В данной статье речь пойдёт о внутришкольном повышении квалификации учителей.

В работе мы ориентируемся на следующее понимание внутришкольного обучения как формы повышения квалификации учителей. «Внутришкольная система повышения квалификации - это искусственно созданная, универсальная, динамичная, гибкая и целостная саморазвивающаяся система, направленная на профессиональную

подготовку учителей через обучение их новым знаниям, умениям, навыкам и максимально приближенная к их потребностям, функционирующая в образовательном пространстве конкретной школы» [5].

Достоинством внутришкольного повышения квалификации является наличие единого научно-методического пространства для учителей разных предметов, обеспечивающего решение приоритетных направлений модернизации системы образования на уровне отдельной школы. Внутришкольное повышение квалификации позволяет учитывать интересы конкретного проявления затруднений у конкретного учителя, учитывать индивидуальный стиль деятельности учителя, индивидуальные особенности ценностного отношения к учительской профессии, это возможность получать теоретическое обучение и неотлагательно применить его на практике, что создает широкие возможности для построения индивидуальных образовательных маршрутов освоения учителем содержания программы повышения квалификации [7]. Опираясь на положения исследования в области андрагогики (И.С.Батраковой, С.Г. Вершловского, С.И.Змеева, М.Ш. Ноулз, А.В.Тряпицына) и работы А.П. Гасанова, Л.Н.Пановой и К.М.Ушакова о значимости внутрифирменного обучения была определена логика опытно-экспериментальной работы по проектированию и реализации внутришкольного повышения квалификации учителей.

Первый этап опытно-экспериментальной работы был связан с определением состава групп учителей для внутришкольного повышения квалификации. Было выделено несколько групп учителей: учителя, которые признают, что у них есть затруднения и сами хотят их преодолеть; учителя, которые не осознают, что у них есть затруднения и которые считают, что у них достаточно сложившийся опыт и они не собираются ничего менять; учителя, в основном старшего возраста и молодые учителя, которые собираются уйти из школы. С каждой группой учителей проводились беседы с целью обратить внимание на опыт товарищей, убедить учителей в том, что трудности преодолимы, а в школе есть ресурсы для того, что бы затруднения преодолеть [7].

Далее формировались группы для занятий. Группы могут состоять из учителей предметников, из учителей методических объединений, из учителей, работающих с детьми одной возрастной группы (например, учителя, работающие в 5-ых классах), группы молодых и опытных учителей, группы учителей испытывающие похожие затруднения, группы сформированные путём жеребьёвки. В решении задачи преодоления профессиональных затруднений успешным оказался опыт создания групп сменного состава. В этом случае состав групп менялся в зависимости от темы занятия (вида затруднения).

Охарактеризуем кратко специфику программы внутришкольного повышения квалификации по проблеме предупреждения затруднений учителей в развитии познавательной мотивации школьников.

Так как при проектировании содержания внутришкольного повышения квалификации необходимо учитывать конкретные проявления затруднений учителя, то мы предлагаем модульную программу, и каждый модуль программы формируем, исходя из потребностей и интересов конкретной группы учителей, что создает широкие возможности для построения индивидуальных образовательных маршрутов.

В качестве основных модулей программы были предложены следующие:

- характеристика мотивации современных школьников;

- образовательные технологии, способствующие развитию мотивации;
- рефлексия собственной профессиональной деятельности.

В модуле «Характеристика мотивации современных школьников» рассматриваем следующие единицы содержания: школьник; мотивация; развитие мотивации к учению в школьном возрасте. Содержание модуля раскрывает характеристики современных школьников, особенности развития познавательной мотивации, смыслы учения для школьников, педагогические закономерности формирования познавательной активности школьников в процессе учения.

Важным источником развития познавательной мотивации современных школьников является коммуникация учитель - ученик, учитель - ученики, ученики - ученики. Особенности построения коммуникации как источника развития познавательной мотивации раскрываются через систему задач, кейсов, анализ результатов психолого-педагогических исследований.

В модуле «Образовательные технологии, способствующие развитию мотивации» рассматриваем гуманитарные технологии (технологии педагогической поддержки, понимания и взаимодействия). Владение учителем гуманитарной технологией развития образовательной мотивации способствует развитию умений учителя решать новые профессиональные задачи такие, как, видеть ученика в образовательном процессе с учётом образовательных потребностей его участников, создавать и расширять образовательную среду учащихся [6].

В основе модуля «Рефлексия собственной профессиональной деятельности» лежит «Концепция педагогической рефлексии», которая была разработана в американской психологии. В основу исследовательской парадигмы профессиональной подготовки учителей, была положена идея Д. Дьюи «о принципиальном различии между стандартным («рутинным») и рефлексивным педагогом (Cruikshank, 1987; Reagan, 2000).

Первое основание данной концепции - проблемность - предполагает, что учитель, рассматривая конкретную ситуацию, учитывает условия и средства для ее решения как альтернативные традиционному, стереотипному подходу. Учитель намеренно пытается посмотреть на ситуацию «свежим» взглядом, избежать ее шаблонного решения, вскрывая для себя ее «внутренние условия», осознавая неповторимость, уникальность каждого отдельного случая, задумываясь по поводу самых традиционных школьных вопросов, ничего не принимая «на веру».

Второе основание концепции педагогической рефлексии - исследовательский подход учителя в решении профессиональных задач - предполагает, что исследовательскую ориентацию учителя в профессиональном поведении мало просто декларировать, ее необходимо обеспечить практически, т. е. подготовка учителей должна быть нацелена на формирование умений исследовательской деятельности.

Третье основание - онтологическое - предполагает, что «рефлексирующий учитель при анализе своей деятельности опирается как на профессионально-педагогические, так и на социально - значимые критерии, т. е. он оценивает процесс обучения как с точки зрения его адекватности психологическим особенностям учеников, так и с точки зрения соответствия его содержания и уровня целям и потребностям общества» [2]. Рефлексивная деятельность профессионала развивает его способность видеть *проблемы собственной профессиональной деятельности*, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Приведём несколько примеров возможных заданий, ориентированных на преодоление затруднений учителя в развитии мотивации учащихся в образовательном процессе.

Задание 1. Работа с текстами, раскрывающими особенности познавательной мотивации современных школьников.

Учителя делятся на четыре группы. Каждой группе предлагаем пакет материалов (тексты, статьи, видео) в которых представлены основные возрастные характеристики школьников. В процессе работы с материалами необходимо выделить возрастные особенности мотивации учения, стимулы развития познавательной мотивации, трудности, с которыми сталкивается учитель в процессе развития положительной мотивации учения. Учителям предлагается представить результаты анализа материалов, сравнить с результатами других групп, выделить общее и особенное в мотивации школьников разного возраста, сформулировать рекомендации по формированию положительной учебной мотивации школьников в процессе обучения конкретному учебному предмету.

Задание 2. Методика изучения мотивации учения школьников. Учителя заранее, по готовым опросникам, [3] проводят диагностику мотивации школьников и обрабатывают результаты. Учатся анализировать результаты диагностики. Делают соответствующие выводы, формулируют рекомендации для дальнейшей работы.

Задание 3. Изучение лучших практик школьного образования – посещение уроков; совместный анализ уроков. Просим нескольких учителей школы, можно в рамках проведения предметных недель, подготовить и дать открытые уроки. Желательно урок записать на видеокамеру. Заранее на занятиях обсуждаем, каким должен быть хороший, продуктивный, интересный для учеников урок; составляем лист наблюдения в котором, все учителя, присутствующие на уроке, фиксируются различные приемы деятельности учителя (или их отсутствие), направленные на развитие мотивации учения школьников; организацию коммуникации школьника, включение школьника в проектирование учебных заданий, развитие рефлексивных умений и самооценки школьника. После урока происходит его анализ. После того, как урок разобран и проанализирован можно предложить учителям высказать своё мнение о том, что можно изменить в построении урока, какие другие формы и методы работы на уроке можно было применить, что бы избежать допущенных ошибок и затруднений.

Формы работы в процессе внутришкольного повышения квалификации могут быть разные. Особенность занятий, ориентированных на предупреждение и преодоление затруднений учителя, заключается в том, что они нацелены на переосмысление, трансформацию, изменение сложившегося опыта, на развитие способности анализировать собственный опыт в контексте лучших практик решения рассматриваемой профессиональной задачи. С этой целью, на занятиях по преодолению затруднений, целесообразна организация совместной деятельности учителей по анализу передового опыта (мастер классы, просмотр видеозаписей уроков); наблюдение и анализ уроков учителей, испытывающих затруднения (выявление и объяснение ошибок, обоснование возможных причин затруднений, приведших к ошибкам, рефлексия собственных уроков); проектирование вариативных форм проведения урока в разных контекстах (занятия-практикумы и тренинги по решению задачи «строить образовательный процесс»); подготовка учителями

выступлений на педагогическом совете о современных задачах образования, ориентированного на поддержку ученика.

Основными критериями продуктивности предложенных форм организации работы по преодолению затруднений учителя являются следующие: положительная динамика позитивных изменений в мотивации учащихся и удовлетворенность учителей результатами собственной профессиональной деятельности.

Анализ проводимой опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод, что внутришкольное обучение может успешно сочетаться с другими формами повышения квалификации, одновременно являясь дополнительным стимулом развития потребности учителя в самообразовании.

Список литературы

1. Андрощук Н.А. Развитие профессиональной компетентности учителей в педагогическом сообществе : Дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 179 с.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. - Псков: ПГПИ им.С. М.Кирова, 2004. - 216 стр., 2004
3. Колембет Г. И. Психодиагностика. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе. Диагностика и анализ URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/03/13/psikhodiagnostika-uchebnaya-motivatsiya-shkolnikov> (дата обращения: 01.06.2016).
4. Милованова Н.Г. Внутришкольная модель повышения квалификации как условие развития профессиональной компетентности педагогов // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 2 ч. - Ч. I. – Москва - Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – 280 с.
5. Панова Л.Н. Внутришкольная система повышения квалификации учителей как фактор развития мыслительной деятельности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – С. 13–27.
6. Примчук Н. В. Технология педагогической деятельности по развитию образовательной мотивации учащихся // ЧиО. 2008. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-po-razvitiyu-obrazovatelnoy-motivatsii-uchaschihsya> (дата обращения: 01.06.2016).
7. Ушаков К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования . 2013. №4. – С. 247-260.

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Гладкая И. В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
РГПУ им. А.И. Герцена, Россия,
12ivq@mail.ru*

*Маклакелидзе Н. П.,
магистрант программы «Высшее образование»
РГПУ им. А.И. Герцена, Россия,
natela199207@gmail.com*

За последние несколько лет система российского образования претерпела кардинальные изменения, и в жизнь всего образовательного процесса прочно вошёл Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Требования, излагаемые в ФГОС высшего образования, повлияли на изменение образовательной среды высших учебных заведений, которая в свою очередь, является одним из ведущих факторов формирования личности, как студентов, так и педагогов. Таким образом, интерес к феномену образовательной среды обуславливается внедрением системы личностно-ориентированного образования и изменениями, происходящими в социальной сфере.

Наибольшее значение в современных условиях приобретает влияние образовательной среды в процессе подготовки и профессионального становления будущих педагогических кадров, так как подготовка учителя направлена не только на овладение им знаний, компетенций, но и на адаптацию к условиям будущей профессиональной деятельности в социуме. Направленность системы высшего образования на формирование профессиональной компетентности будущих учителей требует создания образовательной среды, побуждающей к реализации стратегических целей и задач развития образования. Отметим, что развитие образовательной среды в педагогическом университете связано с проектированием современного содержания образования, внедрением в практику работы инновационных педагогических технологий, увеличением объема самостоятельной работы студентов, выполнением творческих и проблемных заданий.

Целью написания данной статьи является определение структурных компонентов образовательной среды педагогического университета и выявление степени значимости и влияния образовательной среды на студентов - будущих учителей.

В научной литературе под понятием «образовательная среда» принято понимать развивающееся пространство, способное аккумулировать комплекс определённых компонентов во взаимосвязи и взаимодействиях их общих и особых свойств, таких как: люди, предметы, научно-педагогическое учреждение, субъективные характеристики участников образовательного процесса, то есть выбор переживаний, поиск смыслов, способы межсубъектного взаимодействия. Многие ученые, в том числе Б.Н. Боденко, А.Т. Куракин, Ю.С. Мануйлов понимают под образовательной средой естественное и искусственно созданное социокультурное окружение человека, которое включает в себя различные средства образования, обеспечивающие эффективную деятельность студентов [3, с. 239]. Доктор педагогических наук Т.Н. Гущина и А.Д. Савенкова, продолжая данную научную концепцию, доказывают, что под образовательной средой учебного заведения следует также понимать систему психологических и педагогических условий, создающих возможность как для раскрытия уже сформированных, так и для ещё не проявившихся способностей и индивидуальных особенностей личности [1, с. 187]. В своем исследовании Т.В. Менг рассматривает

образовательную среду как источник познавательных и личностных изменений обучающихся. При этом, в качестве определяющих факторов рассматриваются либо технологические возможности образовательной среды, либо особенности понимания содержания образования, где само содержание образования задается в виде структурированной образовательной среды [2, с. 26].

Исходя из анализа приведенных определений, мы можем рассматривать образовательную среду педагогического университета как совокупность условий и возможностей, влияющих на функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются групповые взаимосвязи и реализуются личностные и профессиональные потребности, интересы и способности. Помимо этого образовательная среда педагогического университета, как и любого учебного заведения, имеет единую образовательную цель, общую внутреннюю организацию и обладает общностью функционирования.

Говоря о структурной организации образовательной среды, отметим, что разные учёные выделяют отличные друг от друга её составляющие структурные компоненты. Например, доктор педагогических наук В.А. Ясвин и доктор психологических наук В.И. Слободчиков в качестве составляющих образовательной среды определяют социально-психологические, учебно-методические и предметно-пространственные структурные компоненты [3, с. 239]. В свою очередь В.И. Панов выделяет технологические, коммуникативные и пространственно-предметные компоненты, а В. А. Левин - социальные, пространственно-предметные и психолого-педагогические структурные компоненты [3, с. 240]. Несмотря на то, что авторы имеют различное мнение в отношении структурной составляющей образовательной среды, мы можем проследить и некоторую идентичность выделенных ими структурных компонентов.

Таким образом, учитывая и анализируя разные точки зрения ученых, выделим общие структурные составляющие образовательной среды педагогического университета, которые взаимосвязаны с компонентным составом профессиональной компетентности будущих учителей – личностно-рефлексивным, мотивационно - ценностным, когнитивно - деятельностным и рассмотрим их влияние на студентов в условиях педагогического университета:

Предметно-материальный или предметно-пространственный структурный компонент - стены учебного заведения, которые выполняют не только эстетические и функциональные нагрузки, но также обладают важными психологическими функциями - помогают в самоидентификации личности и способны психологически поддерживать студента. Предметно материальная среда должна соответствовать требованиям организации учебного процесса и возможностям преподавателей и студентов, то есть она должна быть интерактивной и располагать к изменениям в зависимости от потребностей участников образовательного процесса. Так, в педагогическом университете основное внимание уделяется развитию предметно-материальной образовательной среды через внедрение информационных технологий. Данное действие коренным образом меняет содержательную, организационную и методическую основы педагогического процесса и систему ценностей студентов при усвоении знаний, умений и навыков, реализуя, необходимый для преподавателя, мотивационно - ценностный компонент профессиональной компетентности.

Технологический структурный компонент образовательной среды связан с технологизацией всей образовательной системы. Цель технологизации высших учебных заведений - совершенствование традиционного педагогического процесса путем применения современных научных достижений, гарантирующих более высокий уровень обучения [5, с. 882]. При использовании инновационных педагогических технологий обеспечивается индивидуализация обучения, проведение объективного, динамического и систематического контроля знаний с помощью компьютерного тестирования, выполнения большого количества творческих и проблемных задач

в процессе самостоятельной работы студентов, что качественно улучшает процесс подготовки педагогических кадров и обеспечивает формирование когнитивно - деятельностного компонента профессиональной компетентности будущих учителей.

Задачей субъектно-социального структурного компонента образовательной среды выступает взаимосвязанная, целенаправленная работа преподавателя и студента, ориентированная на развитие рефлексии собственной деятельности и личностных профессионально значимых качеств.

Структурные составляющие образовательной среды педагогического университета являются одним из определяющих факторов формирования профессиональной компетентности студентов [5, с. 883]. Конечно, не менее важным условием является содержание учебных дисциплин ориентированных на практику, применение в образовательном процессе принципов развивающего обучения и демократичности, логично обоснованные методы и формы образовательной деятельности и материально-технические возможности учреждения. Практически все компоненты образовательной среды педагогического университета можно реализовать через проведение научных мероприятий, конференций, студенческих семинаров, педагогических практик, создание базовых учебных и экспериментальных площадок. По результатам учебных, спортивных, организационных показателей и уровня профессиональной компетентности выпускников выстраивается степень эффективности и уровень образовательной среды педагогического университета. Также на результат эффективности образовательной среды влияет удовлетворенность студентов и выпускников содержанием и организацией образовательной деятельности и предметно-материальными условиями учреждения, характер взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса.

Оценивая влияние образовательной среды педагогического университета на студентов мы, в первую очередь, отмечаем, что она является основным психологическим фактором в приобретении личностью профессиональных знаний, умений и навыков, развитии стремления к самосовершенствованию и самореализации. Грамотно выстроенная образовательная среда предоставляет студентам возможность добиться самого высокого уровня самореализации – реализации себя как профессионала. Профессиональная ориентация студентов даёт им дополнительный стимул в развитии своего творческого потенциала, самостоятельному поиску новых знаний и реализации исследовательских функций. К сожалению, статистика большинства педагогических университетов показывает, что обращение студентов к источникам происходит в основном по указанию преподавателей и для решения учебных задач, поэтому далеко не все имеющиеся в педагогической образовательной среде университета источники профессионально-личностного становления используются. Таким образом, потребность и востребованность образовательной среды педагогического университета студентами объясняется удовлетворением их потребностей в образовании и личностных интересов. При этом образовательная среда представляется как общность элементов, характеризующихся гуманистической направленностью, включая материальные и духовные компоненты социокультурной сферы и другие элементы микросреды университета.

Для студента как для будущего специалиста важность образовательной среды педагогического университета прослеживается в следующих аспектах [4, с. 160]:

- в формировании гражданской позиции, развитии профессиональных навыков и творческого потенциала личности;
- в становлении мировоззрения студента через изучение гуманитарных идеалов и ценностей;
- в социализации личности студента через освоение им социально значимой информации и технологии деятельности в различных социальных сферах;

- в мотивационном аспекте путём создания положительной установки на освоение утвержденной профессионально-образовательной программы по подготовке специалиста, развитие своих способностей и общекультурной социализации.

Для достижения наилучших учебных результатов формирование и дальнейшее управление образовательной средой в педагогическом университете должно проводиться в направлении информационного и инновационного насыщения учреждения, построения индивидуальной траектории компетентностного формирования каждого будущего специалиста, его самоопределения и самореализации, удовлетворения образовательных и личностных потребностей студентов. При соблюдении всех вышеперечисленных условий образовательная среда педагогического университета станет главным формирующим фактором профессиональной компетентности будущего учителя.

Список литературы

1. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования // Общество. Среда. Развитие. - 2011. — № 4. — С. 187–190.
2. Менг Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 98 с.
3. Москалец Л.Е. Понятие и функции социальной среды ВУЗа // Инновационная наука.- 2015.- №12-3. - С.238-242.
4. Фалеева Л. В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2015. - №2 (21) - С.157-160.
5. Шапран Ю. П., Шапран О. И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 881-885.

ОЗЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГ КАДРЛАРДІҢ БІЛІКТІЛІК АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ОҚЫТУ ТИІМДІЛІГІН ЖАҚСАТРУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

*Кареева Б.М.,
ДБО тренері «Өрлеу» БАҰО АҚ
Маңғыстау облысы бойынша филиалы ПҚ БАИ,
Ақтау қаласы, Қазақстан,
karayeva.b@orleu-edu.kz*

Адамзатқа және қоғамға орасан зор проблемалар әкелетін жаһандану мен жаңғыртудың әсерінен айналадағы әлем түбегейлі өзгерістерге ұшырауда. Мектептер оқушыларды түрлі мәдениет өкілдерімен әріптестік қарым-қатынас жасауды, алуан түрлі идеяларды, перспективалар мен құндылықтарды ескеруді, адамдар өздерінің алуан түрлілігіне қарамастан, технологиялардың көмегімен кеңістік пен уақыт кедергілерін жеңе отырып, бір-біріне сенім білдіруін және әріптестікте жұмыс істеуін қажет ететін әлемде, адамдардың өмірі ұлттық шекаралар аумағынан тыс мәселелерге байланысты болатын әлемде өмір сүруге және жұмыс істеуге дайындауы керек. Каскадты оқытудың тиімділігі: Жаңартылған білім беру бағдарламасының ең негізгі мақсаты білім алушылардың оқу нәтижелерін жетілдіру болып табылады. Орта білім мазмұнын жаңартудың көптеген компоненттері, соның ішінде мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламасы осы мақсатқа бағытталған.

Оқу барысында қарапайым жобаларды әзірлеу негізінде зерттеу әдістері қолданылатын болады, мысалы, ғылыми эксперимент жасау әдісі. Оқыту тиімді болу үшін мұғалімдер бірқатар педагогикалық тәсілдерді сынап көріп, кейіннен оларды өз оқушыларын оқытуда қолдануы маңызды болмақ. Сонымен бірге, ықшамсабақ аясында жаттығу орындау мұғалімдерге бұл тәсілдерді іс жүзінде орындап көріп, ол бойынша кері байланыс алуға мүмкіндік береді. Сол арқылы олар бұл тәсілдерді өз сабақтарында қолдануға мүмкіндік алады. Біліктілікті арттыру курсы барысында мұғалімдер бұл тәсілдер туралы рефлексия жасап, оларды өздерінің бұған дейінгі тәжірибесімен салыстырып, олардың тиімділігін талқылап және сабақтарында оларды қалай қолдануға болатынын жоспарлап үйренеді. [3]

Каскадты оқыту бірлесіп қабылданған шешімнен басталады. Алайда, Хейстің (2000) айтуынша, сабақтың нақты қалай өтетіндігін толық сипаттаудың қажеті жоқ. Тренерлерге мұғалімдердің біліктілігін арттыру курсының материалдары беріледі және курстың жоғары сапалық деңгейде өтіп, оқу мақсаттарының барлығына қол жеткізілуі үшін тренерлер жауапкершілік алады. Дегенмен, әрбір курс барысында мұғалімдердің қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатында тренерлерге курс материалдарын қажетінше бейімдеп, түрлендіруде еркіндік беріледі. Айталық, курс барысында қолдану үшін тренерлер өз ресустарын әзірлей алады. Бұл оқу материалдарының құрамына жоба жұмысы үшін пайдалануға болатын (мысалы, тамаққа арналған орамалар, доптар, ұялы телефондарға арналған қосымшалар және т.б.) тегін немесе қымбат емес материалдардан тұруы мүмкін. Бұл тренерлерге мұғалімдер үшін ресурстардың үлгілерін жасауға жақсы мүмкіндік болып табылады (мұғалімдер оқушылармен ресурстарды пайдалануы үшін). Сонымен қатар, тренерлер біліктілік деңгейлері әртүрлі, әрі мектептегі ахуалдары әртүрлі мұғалімдерді оқытуда әртүрлі оқу материалдарын қолдана алады. [4]

ЕРЕСЕКТЕРДІ ОҚЫТУ МЕН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДАҒЫ АЙЫРМАШЫЛЫҚТАР

«Педагогика» термині «балаларды оқыту өнері» дегенді білдіреді (Knowles et al., 2012). Балаларға сабақ беру барысында қолданылатын педагогикалық әдіс-тәсілдер оқушылар туралы болжамдарға негізделеді, олар ересектерді оқытуда қолдануға келе бермейді. Бұл болжамдар төмендегі кестеде ұсынылған:

	Балалар білім алушылар ретінде	Ересектер білім алушылар ретінде
<i>Білу қажеттілігі</i>	Балалар мұғалімнен білім алуға, соны үйренеді	Ересектерде оқу үшін себеп бар екеніне сенімді болуы керек
<i>Білім алушылардың өздеріне беретін бағасы</i>	Балалардың тәуелділік деңгейі өте жоғары болады. Олар өскен сайын дербестігі қалыптаса береді	Ересектер өз шешімдері үшін және «алған» білімдері үшін өздері жауап береді
<i>Тәжірибе рөлі</i>	Баланың тәжірибесіне қарағанда, мұғалімнің тәжірибесі анағұрлым маңызды деп саналады	Балаларға қарағанда, ересектердің тәжірибесі мол. Бұл – олардың өздерін қалай қабылдайтындығына әсер етеді. Балалар топтарымен салыстырғанда, ересектер топтарының тәжірибелері әрқилы болып келеді

<i>Оқуға дайын болу</i>	Балалар әр сабақ барысында үйренеді деп күтіледі (үйренуге дайын болуға тиіс)	Ересектер алған білімдерін жуық уақытта (бірден) қолдана алатындығын білген жағдайда оқуға дайын болады
<i>Оқуға бағдарлау</i>	Балалар оқуды пәндерге қарай жіктейді. Оқу тәжірибесі де пән мазмұнына қарай жіктелген	Ересектер алған білімдерін тапсырманы орындау үшін немесе күнделікті өмірде проблемаларды шешу үшін қалай қолдануға болатындығы тұрғысынан жіктейді
<i>Уәж</i>	Сыртқы уәж факторлары (мысалы, үлкендердің мадақтауы, бағалары және т.б.) ішкі уәжді (мысалы, ойын) алмастырады	Сыртқы уәжге (мысалы, қызмет бойынша өсу) қарағанда, ішкі уәж (мысалы, өсіп дамуға деген құштарлық, жұмысқа қанағаттану деңгейінің және өзіне-өзі беретін бағаның өсуі) анағұрлым маңызды

Мұғалімдер өздеріне де және оқушыларға да таныс емес жаңартылған білім беру бағдарламасын іске асыруға қатысатынын «білу қажет». Мұғалімдер «оқу қажеттілігін» толық қабылдағаннан кейін, оларды «оқуға бағдарлау» қажет. Себебі, бұл оқу жаңа пәнді қалай оқыту керектігіне қатысты мәселелерді шешуге көмектеседі. Сондай-ақ, бұл олардың «оқуға дайын болуына» жағымды әсер етіп, белгілі бір деңгейде сыртқы уәж ретінде жүруі мүмкін. Курсқа келген мұғалімдердің оқыту мен оқу тұрғысынан жинақталған тәжірибесі әртүрлі болатыны сөзсіз. Айталық, олардың педагогикалық тәжірибесі (пәні, жұмыс өтілі, жұмыс істейтін мектебінің түрі), бастапқы дайындығы, оқушы болғаны кезіне қатысты естеліктері мен көзқарасы, қызығушылық танытатын салалары мен білімі әртүрлі болуы мүмкін. Осының барлығы курс барысында жағымды немесе кері ықпал етуі ықтимал. [5]

Пайдаланған әдебиеттер

1. Mourshed, M. et al. (2010). How the worlds most improved school systems keep getting better [Дамыған әлемдік мектептер жүйесі қалай жетіле түспек?]. McKinsey & Company, загружено с <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systemskeep-getting-better/>.
2. Knowles, M. S., Elwood, F, H and Swanson, R. A. (2012) The adult learner [Ересек оқушы. 7-ші редакциялануы] Wei, R.C. et al. (2009). Professional Learning in the Learning Profession [Мамандыққа оқытудағы кәсіби оқу]. A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report. National staff development council, Dallas.
3. Dweck, C. (2012). Mindset: How You Can Fulfil Your Potential [Ойлау тәні: Сіз әлеуетіңізді қалай пайдалана аласыз?], Robinson.
4. Hattie, J and Yates, G (2014). Visible Learning and the Science of How We Learn [Көзге көрінетін оқу және біздің қалай оқитынымыз туралы ғылым.].
5. Knowles, M. S., Elwood, F, H and Swanson, R. A. (2012) The adult learner [Ересек оқушы].

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ОТЧУЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ ОТ ШКОЛЫ

*Матросова Ю.С., Суворова С.А.,
кандидат педагогических наук, доцент, кандидат педагогических наук, доцент
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
mimoza13@gmail.com, svet3341@yandex.ru*

Новые требования общества, предъявляемые к современному учителю, находят свое отражение в реализации задач модернизации общего образования. Динамизм изменений в системе образования, утверждение стандарта профессиональной деятельности учителя усиливает потребность педагогов в непрерывном образовании, развитии профессиональной компетентности. Современной школе нужен учитель, способный к постоянному развитию, изменению своей профессиональной педагогической деятельности в соответствии с вызовами времени, готовый к поиску новых форм и технологий построения образовательного процесса, взаимодействию с коллегами и социальными партнерами школы. Основным способом подготовки учителя к решению новых задач образования, совершенствования уровня его профессионального мастерства остаются различные формы повышения квалификации на постдипломном этапе: от традиционных курсов повышения квалификации до более современных способов неформального образования.

Согласно исследованию Н.А. Андрощук [1], именно новые форматы неформального образования в последнее время получают широкое распространение. В значительной степени это обусловлено тем, что в процессе неформального образования учителя получают возможность решения актуальных для них профессиональных задач, приобретают опыт преодоления трудностей в решении важных проблем.

Одной из актуальных проблем для современного учителя и школьного образования в целом является проблема отчуждения учащихся от школы и учебы. Особую актуальность явление отчуждения приобрело во второй половине 20 века, когда остро встала проблема растущего отчуждения подрастающего поколения от традиционных ценностей, от взрослых, друг от друга, что выражалось в обостренной конфликтности подростков, часто агрессивности, падении интереса к учебе, участвовавших побегах из дома и др. Традиционно отчуждение характеризует отношения человека с миром, другими людьми, самим собой, продуктами деятельности. В философской, психологической и социальных науках это явление трактуется как отстраненность или изолированность человека от внешнего мира, других людей, самого себя; выражается в отсутствии контроля над условиями, средствами и продуктом труда, в превращении личности в объект манипулирования; в дисгармонии отношений человека с миром, другими и собой. Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери Я.

В современной педагогической науке отчуждение от школы понимается как процесс превращения ученика в объект (средство) для достижения чуждых ему целей учителя, школы [3]; обусловлено конфликтом между преимущественной прагматической ориентацией многих учителей на передачу предметных знаний, хорошее усвоение которых обеспечивает высокий процент успеваемости, и потребностью современного подростка в достижении личностно-значимых образовательных результатов.

Анализ различных трактовок понятия «отчуждение» в философии, психологии, педагогике показал многоаспектность данного понятия, но в то же время выявил, что различные трактовки не противоречат друг другу, а также позволил выявить типичные проявления этого явления у подростков, к которым можно отнести следующие:

- утрата чувства свободы, автономии;
- слабая социальная активность личности, отсутствие стимулов к самосовершенствованию, иногда потеря желания жить;
- отсутствие мотивации к учению;
- психологический дискомфорт, психологическое напряжение и комплекс вины;
- чувство страха, одиночества, собственной ненужности;
- нежелание посещать школу, школьная фобия;
- неуверенность в будущем, невозможность осознать свои возможности, нежелание продолжать образование (в том числе получать профессию);
- неприятие «взрослых» ценностей;
- сопротивление поручениям [3].

Отчуждение всегда является препятствием для развития личностных способностей человека и его самоопределения. Одной из важнейших причин, вызывающих отчуждение учащихся от школы, является функциональный, формально-ролевой характер отношений между учителем и учениками. При таком характере отношений взаимодействие учителя и ученика как личностей сужается, ограничивается рамками предмета, между учителем и учениками устанавливаются исключительно формальные отношения, при которых учитель только транслирует знания, а ученики формально воспринимают (или не воспринимают) информацию.

Возникновение и развитие формально-ролевых отношений обусловлено рядом причин:

- растущей бюрократизацией учительского труда (О.Е. Лебедев), которая приводит к тому, что у учителя зачастую просто не остается времени на живое общение с учеником за рамками предмета [2];
- неумением учителя строить субъект-субъектные отношения (учитель берет на себя функцию управления учением, организует учебную деятельность обучающегося).
- несоответствием ценностей и целей учителя ценностям и целям ученика (учителя безосновательно полагают, что дети имеют те же ожидания от будущего, что и они сами)
- недостаточным знанием учителем своих учеников, ориентацией учителя на обыденное мнение о современных подростках, а не на современные профессиональные знания, в том числе и результаты современных исследований.

Сказанное, с одной стороны, убеждает в том, что объективно существующая проблема отчуждения учащихся от школы требует поиска современных способов ее преодоления, а с другой стороны, показывает, что решение данной проблемы требует освоение и выполнение учителем новых профессиональных ролей - консультанта, наставника и посредника, - чтобы помочь учащемуся самому сформировать свое образование, подготовить школьника к жизненному (личностному и профессиональному) самоопределению. Чтобы помочь учителю в успешном решении этой задачи, необходимо соблюдать ряд условий:

- обеспечить знание особенностей взросления современного подростка;
- использовать современные формы активизации деятельности школьников, способствующие преодолению отчуждения;
- применять новые формы взаимодействия учитель-ученик;
- предоставлять ученику возможности создания собственной образовательной траектории.

Однако важно, чтобы данные вопросы в процессе повышения квалификации учителя рассматривались с помощью активных форм деятельности, содержание которых состоит в решении профессиональных задач.

Включение в процесс непрерывного профессионального образования педагогов задач на предупреждение отчуждения способствует формированию знаний о реальной профессиональной деятельности, в которой наблюдаются не только идеальные

(должны), но и противоречивые, негативные ситуации, к которым и относятся ситуации проявления отчуждения. Совместное обсуждение вариантов решения задач побуждает к поиску эффективных способов решения проблемы, к анализу опыта собственной деятельности. При этом важно подчеркнуть, что задача предупреждения отчуждения не является дополнительной к уже существующим группам профессиональных задач. В современной ситуации задачи профессиональной деятельности остаются прежними, но под влиянием социокультурных факторов меняется их содержание, расширяются контексты их решения.

Проиллюстрируем это на примере задачи «строить образовательный процесс, направленный на достижение учеником цели образования». Решая задачи этой группы, педагоги обогащают знания о средствах развития мотивации, активизации познавательной деятельности учащихся. В условии подобной задачи может быть описана такая ситуация. В классе сразу несколько учеников нередко заявляют вам, что ваш предмет им не нужен для поступления в университет и не пригодится в жизни. Поэтому они считают ваш предмет «неважным». Разговоры с учениками после уроков, беседы с классным руководителем и родителями не разрешают ситуацию.

Контексты, способствующие пониманию путей преодоления отчуждения, могут быть построены на основе известных проявлений отчуждения и индивидуальных характеристик ученика. Это позволит конкретизировать условие задачи и направить размышления учителя на поиск конкретных способов преодоления отчуждения в соответствии с ситуацией. Например, описанная ситуация может быть конкретизирована следующим образом:

– В классе сразу несколько учеников нередко заявляют вам, что ваш предмет им не нужен для поступления в университет и не пригодится в жизни. Поэтому они считают ваш предмет «неважным». Разговоры с учениками после уроков, беседы с классным руководителем и родителями не разрешают ситуацию. *Предложите нестандартные варианты действий учителя в данной ситуации, которые помогут ученикам осознать значимость данного предмета.*

– В классе сразу несколько учеников нередко заявляют вам, что ваш предмет им не нужен для поступления в университет и не пригодится в жизни. Поэтому они считают ваш предмет «неважным». *Какие виды профессиональной коммуникации и при каких условиях будут продуктивны для раскрытия ученикам ценностного аспекта учебного знания по вашему предмету.*

– В классе сразу несколько учеников нередко заявляют вам, что ваш предмет им не нужен для поступления в университет и не пригодится в жизни. Поэтому они считают ваш предмет «неважным». *Каких социальных партнеров можно привлечь и какие формы взаимодействия с ними могут быть эффективными, чтобы заинтересовать учащихся предметом.*

– В классе сразу несколько учеников нередко заявляют вам, что ваш предмет им не нужен для поступления в университет и не пригодится в жизни. Поэтому они считают ваш предмет «неважным». *Изучите результаты научных исследований проблемы отчуждения подростков от учения. На этой основе предложите современные варианты проектирования учебного содержания по вашему предмету, которые позволят формировать положительную мотивацию учения у школьников.*

– В классе сразу несколько учеников нередко заявляют вам, что ваш предмет им не нужен для поступления в университет и не пригодится в жизни. Поэтому они считают ваш предмет «неважным». *Проанализируйте образы учителей, созданные авторами произведений художественной литературы. На основе анализа определите, какие личностные качества и креативные способности может использовать учитель для решения данной задачи.*

В то же время следует помнить, что поиск способа преодоления отчуждения всегда будет зависеть от системы ценностей самого учителя, его индивидуального

педагогического стиля, а также от индивидуальных особенностей учащихся, уровня их учебных достижений, системы взаимоотношений в классе и т.д.

Таким образом, спектр ситуаций, в которых реализуется профессиональная деятельность, даст возможность педагогам решать актуальные педагогические проблемы, позволит интегрировать полученные знания, развивать умения учитывать многообразие учащихся и их потребности, сложности учебного процесса, а также различные контексты, в которых проходит обучение. Это в свою очередь поможет учителю создавать условия открытости в оценках, свободы мнений, добрые отношения, построенные на диалоге, осуществлять содействие ученику в его самореализации и развитии.

Список литературы

1. Андрощук, Н.А. Общественно-профессиональное сообщество учителей – новая форма поддержки развития профессиональной компетентности [Электронный ресурс] / Н.А. Андрощук // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. Февраль 2012. ART1743. СПб., 2012. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1743.htm>, свободный.
2. Лебедев О.Е. Размышления о целях и результатах //Вопросы образования. 2013. Вып. 1. с. 7-24.
3. Педагогические аспекты модернизации общего образования: пути преодоления отчуждения подростков от школы. Коллективная монография - СПб: Изд-во «Свое издательство», 2015.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК СЛОЖНОЕ МНОГОУРОВНЕВОЕ СИСТЕМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Мубаракوف А.М., Шындалиев Н.Т., Майкибаева Э.К.,
доктор педагогических наук, профессор,
кандидат педагогических наук, доцент,
магистр математики, старший преподаватель,
ЕНУ имени Л.Н.Гумилева,
г.Астана, Казахстан,
akan-mubarak@mail.ru,
nurzhan-11@list.ru*

В своем ежегодном обращении к казахстанской нации Глава государства наметил круг серьезных проблем в сфере отечественного образования, решение которых позволит осуществлять подготовку высококвалифицированных кадров для нужд отечественной экономики. «Приоритетом государства в социальной политике должны быть масштабные инвестиции в развитие человеческого капитала. Мы должны продолжать модернизацию сфер образования и здравоохранения, согласно ранее принятым программам» /1/.

Одним из условий решения этой сложной задачи является организация наиболее эффективной преемственности между разными этапами и ступенями обучения, от правильного научного решения которой во многом зависит качество подготовки специалистов высшей квалификации.

В работах различных исследователей рассматриваются с той или иной степенью полноты и широты охвата различные аспекты проблемы: теоретические основы /2,3/; содержательные и процессуально-деятельностные аспекты /4,5/; психолого-педагогические аспекты преемственности обучения /6,7/.

Сущность преемственности в обучении заключается в непрерывном переходе количественных изменений (информация) в качественные (психическое развитие), обеспечивающем закономерную и плавную смену зон развития школьников и студентов, которая выражается в последовательном усложнении учебных задач и целенаправленном изменении меры каждой ступени обучения. Одновременно смена этих зон является и сменой этапов развития личности и служит предпосылкой для ее более активного включения в педагогический процесс следующей ступени.

Преемственность как сложная система состоит из двух подструктур:

а) учебно-познавательной преемственности (внутренней), структурными компонентами которой являются: мотивационно-целевой, содержательно-деятельный, учебно-операционный, оценочно-рефлексивный и организационно-планирующий;

б) процессуально-обучающей преемственности (внешней), состоящей из следующих компонентов: нормативного, организационно-методического, регулятивно-стимулирующего и контрольно-оценочного. Каждый из названных компонентов включает ряд элементов.

Содержательная сторона компонентов учебно-познавательной преемственности проявляется: а) во взаимосвязи мотивации и целеполагания развития интереса и профессиональной направленности обучающихся на всех ступенях непрерывного образования (мотивационно-целевой компонент); б) в последовательном и постепенном овладении школьниками и студентами теоретическим материалом, общеучебными и специальными умениями и навыками, развитии мыслительных операций и в отборе нужной информации (содержательно-деятельный и учебно-операционный компоненты); в) в сформированности у школьников и студентов умений оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, анализа и самоанализа, рефлексии своих учебных действий, самопознания себя как личности (оценочно-рефлексивный компонент) и г) в развитии у обучающихся умений и навыков организации и планирования учебной деятельности, в создании для нее благоприятных условий на всех ступенях системы непрерывного образования.

Структурные компоненты учебно-познавательной преемственности находятся в динамическом взаимодействии и тесной взаимосвязи. Существует достаточно тесная связь между мотивационно-целевым компонентом с содержательно-деятельным и учебно-операционным, а также между содержательно-деятельным и учебно-операционным компонентом. Значительно ниже корреляционные связи между другими компонентами учебно-познавательной преемственности. Ослабление, а часто и нарушение связей между компонентами преемственности, имеющее место ныне в системе «детсад-школа-вуз» является одной из причин возникновения трудностей в учении студентов в вузе.

В структуре учебно-познавательной преемственности на каждой ступени обучения один из ее компонентов является системообразующей. В младшем возрасте - это содержательно-деятельностный компонент, обеспечивающий устойчивый интерес к учению, у подростков - учебно-операционный компонент, который способствует формированию культуры умственного труда, в старшем и студенческом возрасте - мотивационно-целевой компонент, обуславливающий интенсивное интеллектуальное развитие и формирование профессиональной направленности будущего специалиста.

Преемственность в дидактике характеризуется определенными признаками (целостность, поступательность, перспективность) и выполняет ряд основных функций (социализирующую, направляющую, интегральную, эвристическую, стимулирующую и контрольную). Она реализуется на трех уровнях (высокий, средний и низкий). В механизме реализации преемственности в обучении выделяются: инвариантный (неизменный) элемент, определяющий ту часть содержания образования, форм и методов обучения, которые остаются неизменными при переходе на следующую ступень обучения; вариативный, характеризующий изменчивую, подвижную часть

содержания образования, форм и методов при переходе от одного качественного состояния к новому, более высокому; оператор, обеспечивающий как бы сцепление, взаимопроникновение нового и старого, на основе анализа через синтез происходит перенос имеющихся знаний, умений и навыков, способов деятельности на новую степень и включения их в новую систему отношений.

Преемственность удовлетворяет индивидуальные запросы и интересы, способствует развитию творческих способностей школьников и студентов, обеспечивает выбор собственного темпа учения, уровня усвоения знаний, овладения умениями и навыками. В этом проявляется личностный аспект преемственности в обучении.

Диагностика учебно-познавательной преемственности дает возможность преподавателю получать полную информацию о готовности школьников к обучению в вузе и на основе этого строить индивидуальную работу с ними, а школьникам соотнести опыт учебно-познавательной ориентации, суть которого состоит в знании этапов деятельности, информированности о предпосылках, процессах и результатах каждого этапа, с требованиями, предъявляемыми в вузе.

Основные пути реализации преемственности в школьном и вузовском обучении: включение школьников и студентов в разнообразные виды деятельности; дифференциация обучения, органически переходящая в индивидуализацию; педагогическая коррекция общей готовности первокурсников к продолжению обучения в вузе; целенаправленное планирование деятельности школьников и студентов с учетом их индивидуальных возможностей и способностей; применение разнообразных методов стимулирования учебно-познавательной деятельности в средней школе и вузе.

Ведущими педагогическими условиями реализации преемственности в обучении выступают: знание учителем и преподавателем вуза психолого-педагогических особенностей подготовки учащихся к методам вузовского обучения; создание в вузе для студентов первого курса благоприятной атмосферы; правильная организация самостоятельной работы в вузе с первых дней учебы; четкое определение связей между детсадом, школой и вузом и производством.

Философская интерпретация преемственности органически сочетает в себе установку на изменение, на нововведение с требованием сохранения всего положительного, прогрессивного из отрицаемой качественной определенности. Для того, чтобы правильно понять процесс развития, а следовательно, и абсолютность отрицания, данную категорию нужно рассматривать не абстрактно - как факт осуществления простого уничтожения, а конкретно в виде содержательного процесса. Фиксация момента связи старым и новым в процессе развития является необходимой и единственной адекватностью преемственности как фундаментальной закономерности динамики сложноорганизованных систем. Диалектическое отрицание объединяет исходное и результат, целое и часть, прерывное и непрерывное.

Преемственность выступает не как случайный процесс, а как необходимое закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер развития, как отражение важнейшего типа связей между различными качественными состояниями развивающейся реальности, сущность которой состоит в единстве сохранения, воспроизведения и модификации предельного состояния из отрицаемой системы.

Педагогический процесс в непрерывном образовании развивается диалектически. Все его состояния, компоненты взаимообусловлены и преемственно связаны. Для педагогического процесса характерно единство прерывности и дискретности: с одной стороны, возрастание количественных изменений в развитии обучаемых, а с другой - качественные переходы.

Процесс обучения на каждой ступени непрерывного образования имеет свои особенности и свое проявление преемственности.

Если внутри каждой ступени в основном преемственность в обучении проявляется на одном уровне (происходят преимущественно количественные изменения), то переход от одной ступени обучения к последующей носит неровный, скачкообразный характер, связанный с качественными изменениями в развитии учащихся, в методах и формах обучения. Это свидетельствует о том, что процесс обучения представляет собой последовательный переход количественных изменений в качественные, с неизбежным переосмыслением прошлого опыта, переоценкой знаний и их развитием.

Рассматривая преемственность как динамическое полифункциональное новообразование, отражающее соотношение должного и сущего, мы тем самым подчеркиваем сложность данного феномена. **Преемственность является многоуровневой характеристикой непрерывного образования.**

Первый - самый высокий уровень - это функционирование преемственности как закономерности развития человека в системе непрерывного образования. Второй - преемственность как общепедагогический принцип, на основе которого строится и функционирует педагогический процесс в условиях непрерывного образования. Третий уровень - преемственность как дидактический принцип, обеспечивающий учащимся и студентам целостное восприятие дисциплин школьного и вузовского обучения. И наконец, четвертый уровень - преемственность как частно-методический принцип, раскрывающий особенности проявления преемственности в организации обучения тому или другому предмету в школе и в вузе.

Преемственность выполняет прежде всего общедидактические функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Однако для нее характерны и специфические, преимущественно ей присущие функции: социализирующая, направляющая, интегральная, эвристическая, регулятивная, стимулирующая и контрольная.

Показатель реализации преемственности - это количественная характеристика, определяющая степень готовности человека к обучению на последующей ступени системы непрерывного образования. Он вычисляется по специальной методике на основе шкалирования ответов школьников и студентов на вопросы, а также с помощью диагностических контрольных работ.

Педагогическая преемственность оказывается необходимой в связи с тем, что сам процесс учебного развития и становления молодежи расчленен и дискретность выступает как база функционирования преемственности тогда как непрерывность и целостность являются результатом ее осуществления.

В общем плане, преемственность призвана разрешать противоречия между необходимостью обеспечения непрерывности и целостности педагогического процесса и его результатов и не благоприятствующим этому обстоятельствами. В тех или иных конкретных процессах эти противоречия приобретают различные формы.

Специфические функции принципа преемственности можно разделить на методологические, относящиеся к теории организации процесса обучения, и регулятивные, отражающие вопросы практики его реализации.

Методологические функции: систематизирующая - обеспечивает способность принципа быть основным логическим узлом в развитии теории процесса обучения и формулировки дидактических правил и положений; динамическая - отражает закономерности динамики и диалектики педагогического процесса; конструктивная - состоит в том, чтобы соединить три педагогических измерения: прошлое, настоящее и будущее в их взаимодействии; интегративная - заключается в обеспечении целостности учебно-воспитательного процесса и его результатов.

Эти важные функции, необходимость реализации которых особенно остро стоит сегодня перед педагогической наукой, требуют соответственного построения регулятивных механизмов.

Функциональными компонентами педагогических систем в связи с требованиями принципа преемственности являются:

- гностический компонент: приобретение участниками педагогического процесса теоретических знаний о педагогических основах преемственности в обучении и овладении практическими умениями ее реализации; знание верхнего уровня развития учащихся на каждом этапе обучения; знание исходного состояния объектов и субъектов педагогического воздействия; получение оперативной информации о динамике продвижения обучаемых и результатах действия внесенных на основе этой информации корректив в учебно-воспитательный процесс;
- проектировочный компонент: перспективное планирование учебно-воспитательного процесса, направленного на целостное развитие личности в системе непрерывного образования; проектирование работы педагогических коллективов по перестройке целей содержания и методов обучения в соответствии с тенденциями научно-технического прогресса и социального развития общества;
- конструктивный компонент: перестройка структур и содержания учебных планов, смежных звеньев, этапов и дисциплин образования, благоприятствующая осуществлению преемственности в обучении; оптимальная расстановка и закрепление преподавателей за потоками и группами с учетом специализаций и типологических особенностей обучаемых, отбор и композиционное расположение последовательности используемых методов, форм и дидактических приемов обучения;
- коммуникативный компонент: установление единства и преемственности педагогических действий в системе: учитель-методическое объединение школ-кафедра-деканат-ректорат;
- организаторский компонент: организация долговременных договоров о творческом сотрудничестве коллективов учебных заведений и предприятий смежных ступеней системы образования; разработка и внедрение в организацию учебно-воспитательного процесса системы положений, направленных на координацию и единство действий преподавателей.

Преобразование и перестройка названных функциональных компонентов педагогических систем происходит в тесной взаимосвязи всех участников педагогического процесса: руководителей, преподавателей и учащейся молодежи школ и вузов.

Реализуя в исследовании эти предпосылки, мы пришли к выводу, что для успешного осуществления преемственности необходимо выявить динамику развития внутренней позиции личности в логике воспитательного процесса. Суть в том, чтобы этапы педагогической деятельности направляли стадии развития личности в соответствующей последовательности.

В условиях рыночных отношений и реконструкции общественного производства, когда новые социально-экономические перспективы развития республики выдвигают новый социальный заказ на современного специалиста, проводится перестройка среднего и высшего образования, создаются учебные заведения нового типа. Это неминуемо влечет за собой пересмотр содержания и методов обучения, разработку интегрированных учебных дисциплин. В этих условиях реализация преемственности в становлении личности учащегося, в содержании, методах, формах и средствах обучения математике будет способствовать решению одной из главных задач педагогики по приведению методов и форм обучения и воспитания в соответствие с содержанием и требованиями жизни, создает наиболее благоприятные условия для осуществления взаимосвязи общеобразовательной и

профессиональной подготовки, для адаптации молодежи к условиям рыночных отношений и современного производства.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 30 ноября 2015 г. «Казахстан в новой глобальной реальности: рост, реформы, развитие». <http://edupvl.gov.kz/files/poslanie/poslanie2015noiabr.pdf>
2. Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание. – М.: Педагогика, 1988. – 117с.
3. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1981. - 208 с.
4. Беляева А.П. О преемственности трудового и профессионального обучения //Проф. - техн. Образование. - 1976. - №11. – С.14-16.
5. Варковецкая Г.Н. Дидактические и методические основы выбора методов обучения в профтехучилищах. Проблемы взаимосвязи дидактической и методической систем профессиональной подготовки квалифицированных рабочих: Сб. науч. тр. /Отв. ред. Э.И. Кирикилица. - Л.: Изд-во НИИ профтехобразования АПН СССР, 1990. - С. 54-64.
6. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. док. дис. – М, 1966. – 46с.
7. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. - М.: Наука, 1982. – 309 с.
8. Мубараков А.М. Научно-методические основы преемственности обучения математике в системе непрерывного образования. Автореф. Дис. на соиск. уч. Ст. докт. пед. наук. – Алматы, 2003. -50с

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ АСПЕКТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ВУЗЕ

*Мурзалинова А.Ж.,
доктор педагогических наук, профессор,
директор филиала АО «НЦПК Орлеу»
«Институт повышения квалификации
педагогических работников
по Северо-Казахстанской области»,
г. Петропавловск, Казахстан
Уалиева Н.Т.,
докторант КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*

Обновление содержания образования в РК повышает требования к будущим педагогам, их личностным качествам, социальным навыкам, профессиональным компетенциям. В условиях массового внедрения нового стандарта начального образования (с 01.09.16г.) будущие учителя начального образования должны быть ориентированы на активную исследовательскую работу, ее интеграцию с учебно-познавательной деятельностью.

Системно-адаптивная трансляция опыта Назарбаев Интеллектуальных школ в массовую практику среднего образования также актуализирует проектное и исследовательское обучение (ср.: «Проектная и исследовательская деятельности обучающихся, объединенные гуманистическим смыслом и пронизанные нравственно-духовной направленностью, обеспечивают условия для формирования

самостоятельности выпускников школы» – из ГОС среднего общего образования РК, проект, 2015г.).

Результативность самообразовательной деятельности возможна, когда обучающийся занимается самообразованием не на бытийном, а на научно обоснованном уровне. На овладение действенным инструментарием самообразования в профессиональной подготовке педагогов направлены познавательная-исследовательская активность обучающихся, готовность к достижению научного уровня педагогической деятельности. Методологическим основанием формирования личности, реализующейся в деятельности самообразования, считаем **исследовательскую культуру** – обязательное условие профессионального роста, саморазвития и педагогического творчества.

В современных психолого-педагогических исследованиях предлагаются следующие трактовки актуализируемого понятия. По И.В. Носаевой, исследовательская культура - сложное динамическое образование, характеризующее социально обусловленный уровень развития личности в исследовательской деятельности [1, с. 4]. Согласно Н.Н. Ушаковой, исследовательская культура - системно-интегративное образование, направленное на кооперацию теории и практики, включающее в себя ценности, способности к творчеству, знания, традиции, нормы [2, с. 3]. Наиболее точное определение, на наш взгляд, дает В.И. Маркова: исследовательская культура - это интегративная, динамическая характеристика личности учителя, включающая педагогические ценности, исследовательские способы в решении творческих профессиональных задач, творческую активность и меру самореализации в инновационной деятельности [3, с. 9].

Исследовательская культура проявляется в:

- 1) профессиональных качествах (инициативности, целеустремленности, готовности к активной исследовательской и практической деятельности);
- 2) социально-коммуникативных способностях (коммуникабельности, умении создавать атмосферу заинтересованности, доверия и поддержки);
- 3) индивидуальных способностях, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности (нестандартности мышления, умения доказывать свое мнение, индивидуальном стиле деятельности).

Основными компонентами исследовательской культуры являются: *аксиологический* (ценностное отношение к профессиональной и исследовательской деятельности); *когнитивно-информационный* (знание методологии и методов исследовательской деятельности); *креативно-деятельностный* (умение личности выстраивать собственную систему исследовательской деятельности).

Аксиологический компонент исследовательской культуры ориентирован на осознанное принятие будущим учителем педагогического образования и педагогического труда как непреходящих ценностей, на формирование положительного отношения к самореализации в учении и непрерывному самосовершенствованию, освоение ценностей образования (знания, познавательная деятельность, общение, стандарты образования, нормативные и стимулирующие ценности);

Когнитивно-информационный компонент направлен на развитие исследовательских способностей будущих учителей начальных классов. Данные способности предполагают развитие следующих умений:

- работать с рекомендуемой литературой, что является основой научного исследования;
- критически осмысливать материал, самостоятельно сопоставлять понятия и явления, делать собственные выводы;
- чётко и ясно излагать мысли;
- генерировать новые идеи;

- ориентироваться в потоке информации; свертывать информацию; составлять план учебной работы.

Следует помнить, что главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры самого исследования.

Креативно-деятельностный компонент заключается в том, что будущие учителя осознают готовность к инновационно-исследовательской деятельности, обладают высоким уровнем самообразования, владеют проектировочно-конструктивными, организаторскими, коммуникативными и рефлексивными умениями.

Одним из эффективных средств формирования компонентов исследовательской культуры будущих учителей начальных классов является **самостоятельная работа обучающихся** (далее – СРО) с ее ключевой идеей самообразования. Приведем в этой связи научную позицию В.А. Толкачева: «Самообразование обучающихся – это их дидактически обоснованная самостоятельная познавательная и преобразовательная деятельность по выработке готовности к самообразованию и ее реализации в образовательном процессе, по формированию и развитию определенных компетенций в интересах созидательного решения жизненных и профессиональных задач, осуществляемая как в ходе аудиторных, так и внеаудиторных занятий при эффективном руководстве данным процессом со стороны профессорско-преподавательского состава» [4, с. 94].

Различные методы и средства СРО способствуют проявлению указанных компонентов исследовательской культуры в деятельности обучающихся и отражают специфику СРО в учебной и внеучебной деятельности. Подготовка рефератов, сообщений, обзоров по изучаемым курсам; составление библиографии по определенной теме, в т.ч. на основе анализа ресурсов Интернета, а также ее аннотирование; разработка учебно-методических пособий по типу самоучителя, подготовка схем, моделей, демонстрационного материала, в т.ч. с использованием ИКТ; выполнение исследовательских и практико-ориентированных заданий в условиях курсового проектирования и педагогической практики способствуют приобретению навыков исследовательской деятельности, мотивации к творчеству, выбору оптимальных решений учебно-профессиональных задач, индивидуализации стиля деятельности.

Немаловажным является и то, что содержание и различные методы СРО по формированию исследовательской культуры изменяются в соответствии с целями и задачами обучения на каждом из этапов: начальном (1 курс), среднем (2-3 курсы), выпускном (4 курс), что отражено в таблице 1.

Таблица 1. – Корреляция содержания и методов СРО по формированию исследовательской культуры

№ п. п	Этап обучения	Цель этапа обучения	Востребованные умения и способности исследовательской деятельности	Требуемое содержание СРО	Методическое сопровождение
1.	Начальный (1 курс)	адаптация к новым социально-психологическим условиям вузовской среды	умение и приобретение простейших знаний, необходимых для выполнения научной работы,	внутригрупповое взаимодействие, диалог, дискуссия, презентация позиции	игровая технология, учебный диалог, групповая работа, дискуссия

		обучения	обучение основам самостоятельной работы, развитие нестандартного мышления,		
2.	Средний (2-3 курсы)	самоидентификация студентов в выбранной профессии	умения оценивания собственных возможностей, планирования будущей профессиональной деятельности	моделирование, рефлексия	кейс-стади, ролевые и деловые игры, разработка и обоснование моделей с последующей рефлексией их качества
3.	Выпускной (4 курс)	поиск собственной профессиональной реализации	умения функциональной грамотности (творчески-прикладного применения знаний на практике)	проектирование, исследование	разработка и защита проектов, представление результатов опытно-экспериментальной работы

Представленное содержание таблицы предполагает, что:

- данные виды самостоятельных работ: диалог, дискуссия, кейс-стади - позволяют студентам изменить отношение к изучаемым дисциплинам в вузе, к собственной самостоятельной учебной деятельности, к уровню своих притязаний, к учебно-познавательной мотивации;

- применение данных методов СРО позволяет сделать процесс формирования исследовательской культуры более осозанным для будущего учителя начального образования, развивая его профессиональные умения и навыки;

- управление СРО актуализирует значимость приобретения исследовательских умений, обеспечивает взаимодействие «студент-преподаватель», при котором преподавателем создаются условия для развития самообразовательной деятельности студентов;

- обучение должно базироваться на развитии творческих способностей обучающихся, на активном овладении новыми знаниями, способами и приемами познания.

Обобщим вышесказанное в форме денотатного графа (рис 1), наглядно представляющего процесс формирования исследовательской культуры будущих специалистов.

Исследовательская культура обучающихся в вузе

↓
есть что? – *сущность понятия*

↓
интегративная, динамическая личностная характеристика, включающая педагогические ценности, исследовательские способы решения творческих профессиональных задач, творческую активность и меру самореализации в инновационной педагогической деятельности.

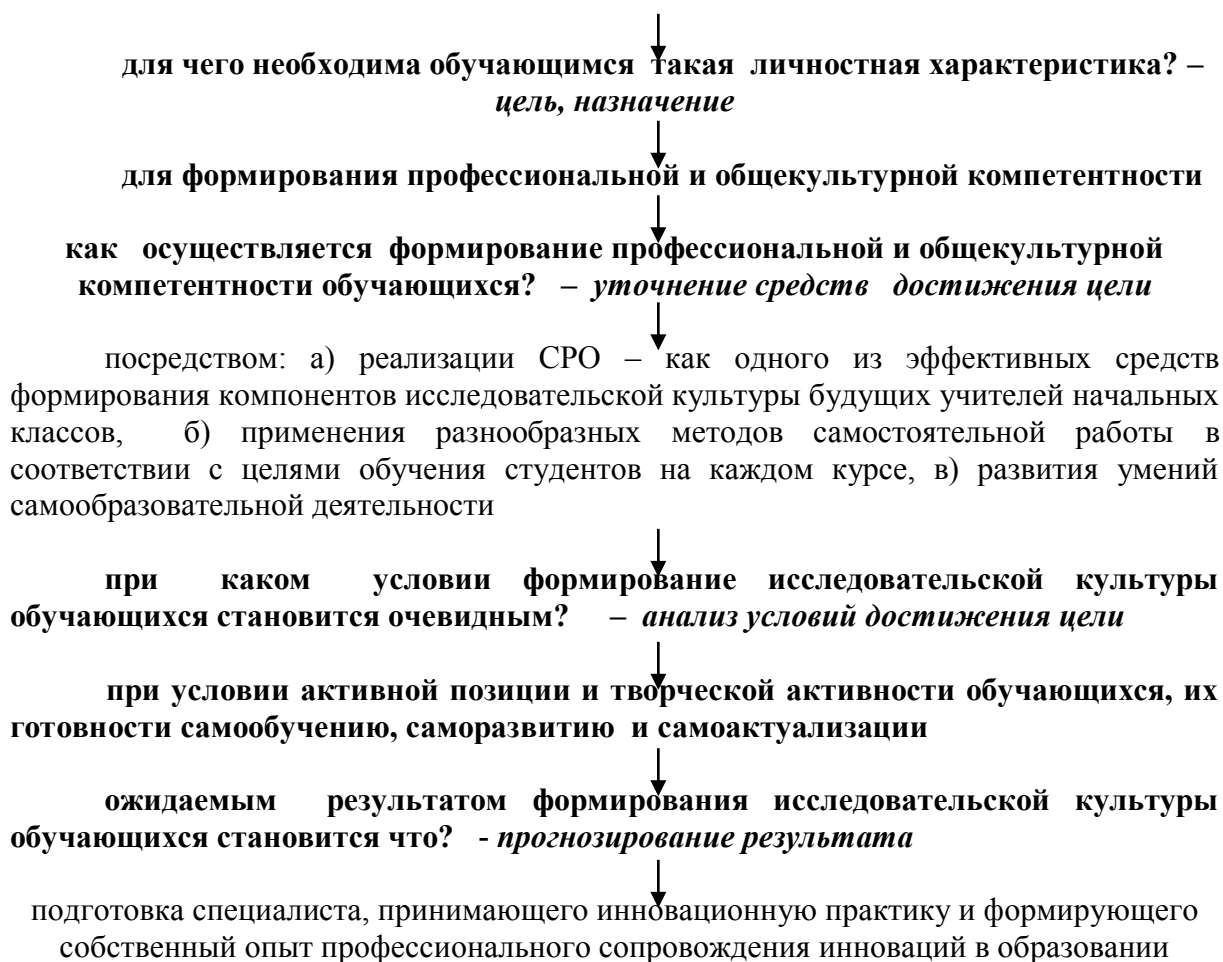


Рисунок 1. - Денотатный граф к понятию «Исследовательская культура обучающихся в вузе»

Таким образом, процесс формирования исследовательской культуры - это сложный и многогранный процесс, требующий особой организации самостоятельной работы обучающихся. Ввиду того, что «коренные социально-экономические преобразования ставят перед школой задачи максимально полного раскрытия в человеке его самостоятельного, активного деятельностного начала, воспитания творческой личности» [5, с. 110], областью пересечения самостоятельной и научно-исследовательской деятельности студентов являются самообразование и саморазвитие.

Список литературы

1. Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: автореф. дис. ... кандидата пед. наук. – СПб., 2001. – 183с.
2. Ушакова Н.Н. Развитие исследовательской культуры педагога // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. - №3. – С. 3-6
3. Маркова В.И. Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... кандидата пед. наук. – Киров, 2007 – 188с.
4. Толкачев В.А. Формирование личности, развивающейся в самообразовательной деятельности // Инновации в образовании. – 2012. - № 9. – С. 93-97
5. Кабиева А.К. Инновационная культура педагога в условиях развития конкурентоспособной личности / Развитие системы образования: инновации и

**УПРАВЛЕНИЕ
НЕПРЕРЫВНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ПЕДАГОГОВ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ**

*Мустафина А.С.,
начальник отдела мониторинга и анализа,
филиал АО «НЦПК «Өрлеу»
«ИПК ПР по СКО»,
г. Петропавловск, Казахстан,
aigul_m5@mail.ru*

За все время независимости Республики Казахстан сейчас осуществляется самое глобальное обновление содержания среднего образования. В силу предстоящего поэтапного внедрения обновленного содержания среднего образования все большую значимость приобретают такие качества педагога, как функциональная мобильность, инновационная готовность, стремление к непрерывному профессиональному развитию.

Одним из объективных факторов развития данных качеств является деятельность руководителя организации образования; школы, колледжа. Управление обязано постоянно стимулировать и поддерживать главный внутренний источник развития системы - инновационную активность педагогов.

И здесь возникает вопрос – насколько руководители организаций образования готовы к реализации данной функции?

Реалии современной системы образования таковы - распространена практика назначения руководителем ОУ наиболее опытного и компетентного педагога, который в процессе профессиональной деятельности получил знания, умения и навыки педагогической профессии. Управленческих знаний и опыта руководства организацией вновь назначаемые руководители из числа опытных педагогов, как правило, не имеют.

Этот факт подчеркивает главную особенность повышения квалификации руководителей, отсроченным результатом которого является создание руководителями организаций образования системы влияний, условий, возможностей для повышения квалификации педагогов (как формальной, так и неформальной) на принципах непрерывности.

Для реализации данной задачи необходимо методологически выстроенное психологическое сопровождение развития компетенций руководителей. И *первым принципом* психологического сопровождения является **первостепенность формирования понимания: управление абсолютно иной вид деятельности, требующий перестройки профессиональных конструкторов.** В психологическом плане сложность управленческой деятельности и ее специфичность обусловлены следующими основными обстоятельствами.

Во-первых, это ее наиболее общие особенности — высокая степень ответственности; жесткость предъявляемых к ней требований; многообразие внешних и внутриорганизационных факторов, требующих учета; неопределенность условий реализации и др.

Во-вторых, это очень большое количество функций, которые составляют структуру этой деятельности. Даже каждая из них в отдельности предъявляет чрезвычайно жесткие и специфические требования к руководителю. Весь их комплекс обуславливает предельно широкий спектр требований к психике руководителя, его личности.

В-третьих, реализация каждой из рассмотренных функций представляет вполне самостоятельную деятельность, причем не только индивидуальную, но и совместную. Следовательно, при реализации каждой функции субъект (руководитель) «включается» в нее во всем комплексе присущих ему психических и личностных особенностей.

Вторым принципом построения психологического сопровождения является соотношение в повышении квалификации внепсихологических представлений, раскрывающих особенности управленческой деятельности и строения, функционирования организационных систем с собственно психологическими знаниями.

Понять те и другие изолированно друг от друга нельзя, в связи с чем необходимо их комплексное рассмотрение. Необходимо найти оптимальную пропорцию между ними, определить круг важнейших психологических проблем и выстроить их в согласованную систему можно в том случае, если взять за основу понятие *управленческой деятельности*.

Говоря более конкретно о компетенциях руководителей, необходимо отметить, что определение приоритетных компетенций осуществляется в соответствии с направлениями модернизации системы образования Республики Казахстан (таблица 1).

Таблица 1. – Приоритетные управленческие и социально-психологические компетенции

Основные задачи ГПРОиН на 2016-2019гг.	Управленческие и предметно-деятельностные компетенции	Социально-психологические и психолого-акмеологические компетенции
Совершенствование менеджмента и мониторинга развития организаций образования всех уровней	прогнозирование - перехода <i>от стратегии «пассивного реагирования»</i> на изменяющиеся внешние условия к стратегии <i>«активного упреждения»</i> ; реализация опережающего управления — <i>proactivemanagement</i>	1) эффективное целеполагание и планирование на основе системного рефлексивного процесса; 2) формирование команды, развитие малых групп
Ускоренный переход на обновленное содержание образования по опыту АО «Назарбаев Интеллектуальные школы»	моделирование и поддержка инновационных процессов ; реализация инновационных форм управления	1) формирование коллективных целей; 2) умения формулировать цели при обязательном учете особенностей (культурных, общеобразовательных, психологических) тех, кто ее будет реализовывать
Повышение престижа профессии педагогов и их качественного состава. С 2019 года будет проработан вопрос подготовки и перехода на независимую	управление трудовой мотивацией ; активизация мотивационного потенциала исполнения (как индивидуального, так и группового)	1) умение использовать психологические методы «размораживания» потенциала (индивидуального, группового); 2) развитие личностных качеств (рефлексивность, эмпатия, толерантность и т.д.)

сертификацию педагогических кадров		
Привлечение широкой общественности к управлению образованием через развитие попечительских советов в школах Активное развитие государственно-частного партнерства в сфере образования	умение вести диалог, переговорный процесс, разрешать конфликтные ситуации	1) владение техниками «чтения» эмоционального состояния партнера и его отношения к происходящему по совокупности вербальных и невербальных признаков, техниками аргументации, убеждения и устранения возражений, навыками противостояния давлению и попыткам психологической манипуляции; 2) умение дать психологическую характеристику личности (ее темперамента, способностей); 3) реализация надситуативного мышления

Результатами целенаправленной научно-исследовательской и учебно-методической работы, которая велась в течение нескольких лет в филиале, достигнуты важные результаты.

Во-первых, накоплен значительный опыт разработки и проведения лекционно-практических занятий в рамках психолого-педагогического модуля образовательных программ по следующим темам:

- «Психолого-педагогические аспекты управления инновационным процессом в условиях обновления содержания образования»;
- «Лидерство и управление в обучении. Концептуальные основы лидерства»;
- «Руководитель и его команда. Психологические аспекты командной работы в управлении МКШ»;
- «Психолого-педагогические аспекты проектирования программы развития школы в контексте обновления содержания образования»;
- «Развитие медиакомпетентности руководителя современной школы»;
- «Характеристика стилей и методов управления в аспекте новой парадигмы образования»;
- «Педагогический менеджмент как фактор развития культуры управленческой деятельности и совершенствования внутришкольного управления»;
- «Инновационный менеджмент как основа повышения качества управления в контексте системного обновления содержания образования»;
- «Современные подходы к управлению образовательным процессом на основе концептуальных идей новой философии образования» и т.д.

Во-вторых, разработан и внедрен целый ряд авторских обучающих и научно-методических семинаров охватывающих практически все ключевые аспекты психологической составляющей профессиональной подготовки руководителей в сфере образования:

- «Функциональный подход к совершенствованию управленческой деятельности в условиях обновления содержания образования»;

- «Организационные и психологические технологии принятия управленческих решений»;
- «Рефлексивное управление организацией образования»;
- «Квалиметрические методы в управлении организацией образования»;
- «Организационная культура и развитие в школе»;
- «Психолого-педагогические основы управления коллективом» и т.д.

В-третьих, в филиале введена дополнительная форма повышения квалификации - стажировка на кафедрах и отделах с целью расширения профессиональных знаний и развития профессиональных компетенций руководителей организаций образования. За 2014-2015гг. стажировку прошли 56 директоров и зам. директоров школ области по следующим темам:

- «Моделирование и поддержка инновационных процессов организации образования»;
- «Технологии сопровождения инновационной деятельности педагога и развития культуры качества организации образования»;
- «Организация мониторинговых исследований качества обучения и воспитания и разработка программ менеджмента в образовании»;
- «Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды школы».

В-четвертых, реализуется тьюторство в посткурсовой период с помощью психологического онлайн-консультирования на сайте филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО».

Таким образом, можно констатировать, что в филиале создана система полноценного обеспечения уровня сопровождения развития психологической компетентности руководителей учреждений образования области, отвечающая современным требованиям в условиях обновления содержания образования.

Список литературы

1. Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205 «Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы».
2. Жайтапова А.А. Профессиональный рост учителя в системе повышения квалификации. – Алматы: РИПК СО, 2006. -316 с.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб.пособие. — М.: Гардарики,2005. — 345 с.

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Седова Н.В.,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
vladimir_sedov@hotmail.com*

Педагогический институт, всегда стремился к тому, чтобы привлечь молодежь, увлекающуюся педагогической профессией. В опыте отдельных факультетов и раньше использовалось проведение предметных олимпиад, выявляющих тех, кто способен решать задачи повышенной трудности, организовывались малые факультеты и др.

Опираясь на традиции прошлого, РГПУ им. А. И. Герцена и сегодня работает в этом направлении. Во-первых, продолжается поиск талантливых в научно-педагогическом отношении людей. Во-вторых, организуются встречи с будущими

студентами с целью непосредственного знакомства, определения общих педагогических интересов, позиции будущих студентов по актуальным проблемам образования, современной школы, детства, обсуждения возможных путей их решения.

Долгие годы студенты-герценовцы представляли свои педагогические знания и умения, позиции и устремления, творческие планы на Герценовской педагогической олимпиаде. По замыслу организаторов олимпиады главная ее цель заключалась в том, чтобы сохранить и развить лучшие традиции ленинградской — петербургской научно-педагогической школы, повысить авторитет педагогической профессии, привлечь внимание ученых, педагогов-практиков к талантливой молодежи.

В 1995 г. впервые в педагогической олимпиаде вместе со студентами педагогического университета им. А. И. Герцена приняли участие школьники — учащиеся педагогических классов. Олимпиада, тогда она называлась, «Успех», а потом стала называться «Первый успех», проводилась преподавателями кафедры педагогики с целью выявления наиболее ориентированных, знающих, творческих школьников, которых можно было бы приобщить к педагогической науке, к педагогическим исследованиям, как только они станут студентами.

В университете осуществлялся эксперимент, целью которого было выявление особенностей взаимодействия школы и вуза. В нем участвовали преподаватели кафедры педагогики, учащиеся педагогических классов и учителя, ведущие в школах специальные предметы: «Прелюдия к педагогике», «Основы педагогического мастерства», «Введение в педагогику», «Азбука общения» и др.

Обратимся к анализу исследовательских материалов по проблеме взаимодействия преподавателей (кафедры, школ) и будущих учителей.

В ходе исследования перед нами стояли следующие задачи:

- выявить причины изучения особенностей указанного взаимодействия;
- установить значимость и возможности взаимодействия преподавателей и будущих учителей на довузовском этапе образования;
- раскрыть различные варианты связей между преподавателями и будущими учителями;
- показать возможности педагогической олимпиады для установления необходимого взаимодействия;
- определить перспективы установленного взаимодействия для дальнейшего развития взаимоотношений.

В системе образования осуществлялся поиск новых связей, обеспечивающих более качественное разрешение разнообразных воспитательных, учебных, профессиональных проблем. Устанавливались особые отношения между высшей и средней школами.

Выявление причин изучения особенностей взаимодействия преподавателей и будущих учителей, позволило установить наличие серьезных социальных затруднений в выстраивании отношений, с одной стороны, и потребности осмысления опыта взаимодействия, накопленного за эти годы, с другой стороны. Обратимся к материалам Герценовской педагогической олимпиады, в которой, начиная с 1995 г. активно участвуют старшие школьники педагогических классов.

Педагогическая олимпиада для старшеклассников изменила характер отношений между университетом и школами, в которых работают педагогические классы, выявила потребность их исследования. Представим только один аспект этих отношений — особенности взаимодействия преподавателей и будущих учителей, причем обращаясь только к педагогической олимпиаде как особой форме этого взаимодействия.

Преподавателям, работающим с будущими учителями в рамках педагогической олимпиады, необходимо знать особенности современного образования старшеклассников. Поэтому задолго до проведения олимпиады мы стремимся дать информацию об особенностях педагогического образования.

На довузовском этапе образования особое внимание уделяется проблемам культуры. Учителя считают, что школа является важным этапом в овладении учениками общечеловеческой культурой, и вопрос о том, какое место в жизни их воспитанников должна занимать педагогическая культура как часть общечеловеческой культуры, не может не волновать их. Исследованием проблем педагогической культуры, проведенным на кафедре педагогики, установлено, что педагогическая культура на самом деле является потребностью каждого человека, так как она обеспечивает проникновение в сложнейшее явление природы — в мир человеческих отношений.

Всегда считалось, что педагогической культурой должны владеть люди, которые выбрали профессию учителя, и это очевидно. Исследование подтвердило тот факт, что особое значение имеет вхождение в педагогическую культуру тех школьников, которые ориентированы на педагогическую профессию.

Знакомство школьников с миром педагогической культуры — тенденция нашего времени, позволяющая рассчитывать на гуманизацию отношений между людьми. Введение старшеклассников в разные сферы педагогического образования выступает важнейшим условием профессионального выбора, социальной адаптации [1]. Это введение осуществляется педагогами кафедры, непосредственно работающими со школьниками, и учителями. Для введения школьников в сферу педагогической культуры необходимо, чтобы, во-первых, сами учителя прониклись этой идеей, осознали значимость педагогической культуры для любого человека, во-вторых, важно, чтобы они постоянно работали над собой, стремились к овладению общей и педагогической культурой и созиданию ее.

Значительную роль в приобщении школьников к педагогическим знаниям и педагогической культуре играет специальная литература. Однако до сих пор считается, что педагогическими знаниями овладевают только те, кто уже выбрал профессию педагога, т.е. студенты. Для них педагогическая наука представлена серьезными академическими курсами, теоретическими и практическими исследованиями, наработками. Для школьников, стремящихся овладеть педагогической культурой и педагогическими знаниями, такой литературы пока мало.

Особое место в овладении общей и педагогической культурой принадлежит образованию. Образование выполняет важную функцию общественного регулирования, отвечает потребностям и интересам личности. Образование полноценно тогда, когда оно развивает мышление не только под влиянием организующей внешней силы, но и благодаря самоорганизации, когда оно обеспечивает непрерывное повышение уровня образованности. Таким образом, мы подходим к идее непрерывного образования и самообразования, как процесса непрерывного получения все новых и новых знаний, преобразования личности школьника и взрослого в плане овладения ими культурой, активной жизненной позицией, творческой самореализацией.

Наше время, отмеченное развитием науки, техники и технологии, социальными и природными коллизиями, изменило самого человека. Научно-технические преобразования требуют высокого уровня знаний, образованности. Глубокие знания, широкий кругозор, высокая культура позволяют каждому человеку прогрессировать в своей области. Но человек сегодня не может довольствоваться только полученными знаниями, непрерывное образование — важнейший фактор, который существует и оказывает воздействие на личность на всем протяжении ее жизни, требующей неустанного их приобретения. Причем в педагогической науке обращается внимание не только на фактические знания человека, но и на то, как они усваиваются, насколько успешно человек адаптируется к быстрому изменению окружающих условий. Таким образом, с точки зрения социального прогресса непрерывное образование является необходимым условием полноценного развития личности. Но значимость непрерывного образования, началом которого является школа, обосновывается и психолого-педагогическими данными. Они убеждают нас в том, что установка человека на

образование закладывается школой. Именно в школе формируется потребность и способность личности к постоянной работе над собой, человек овладевает умениями самостоятельного продвижения в области науки, культуры.

Сегодня содержание среднего образования существенно пересматривается в аспекте социокультурного образования. Как никогда значимой становится ориентация в области социальной деятельности, в том числе и в деятельности педагогической. Образование как аккумулятор общечеловеческого опыта способствует развитию и саморазвитию личности. Оно является результатом человеческой деятельности, воплощает себя в формирующейся личности.

Педагогическое образование, как часть общечеловеческой культуры, не менее актуально в жизни человека, значимо для гармонического развития его личности, для понимания человеком самого себя и своего места в мире, для установления гуманных отношений с другими людьми. Традиционно под педагогическим образованием понималась совокупность общетеоретических, практических педагогических навыков, позволяющих овладевшим ими вести учебно-воспитательную работу в учебных заведениях.

Такая трактовка феномена педагогического образования, с нашей точки зрения, сужает его. Педагогическое образование, как часть общечеловеческой культуры, представляет собой мало разработанный феномен особенно для этапа средней школы. Поэтому перед средней школой стоит серьезная социально-педагогическая проблема, связанная с проникновением в суть этого явления и возможностью обращения к нему. Педагогическое образование в средней школе выступает важнейшим условием социализации, профессионального выбора, социальной и профессиональной адаптации. Поэтому обозначается новый подход в понимании педагогического образования, особенно когда речь идет о средней школе, а не о педагогических учреждениях, которые готовят педагогические кадры.

Особое внимание в школе уделяется вопросам общей и педагогической культуры участников образовательного процесса. Направление, связанное с овладением общей культурой, способной изменить человека и его отношения с миром, уже обозначено и развивается в науке и практике. Нас интересуют зависимости, существующие между общей и педагогической культурой, которые позволяют человеку осознать окружающий мир и себя в нем; убедиться в необходимости и значимости педагогической культуры для формирования не только модели, но и реального человека.

Изменения, происходящие в научно-образовательном пространстве самого университета, а также в содержании школьного образования, в отношении к нему учителей и учащихся, обращение всех участников учебно-воспитательного процесса в школе к ранее не рассматриваемым и, естественно, не решаемым вопросам вполне объясняют наше желание прояснить ситуацию на довузовском этапе образования. Все эти процессы, происходящие в двух взаимосвязанных звеньях непрерывного образования, существенно влияют на характер взаимодействия университета и средней общеобразовательной или специальной школы.

Попытаемся установить значимость и возможности взаимодействия преподавателей и будущих учителей на довузовском этапе образования.

Новые тенденции школьного образования влияют на характер взаимодействия преподавателей и будущих учителей, в том числе в условиях подготовки и проведения педагогической олимпиады [2]. Во взаимодействии должно быть учтено, что будущие учителя осведомлены о некоторых вопросах воспитания и обучения, владеют определенными педагогическими знаниями и умениями, ориентированы на педагогическую профессию, имеют понятие об общей и педагогической культуре. Именно педагогическая культура дает возможность человеку правильно определить свое место в жизни, испытать удовлетворение от контактов с другими людьми, самосовершенствоваться. Человек существо социальное, поэтому для него столь

значимы отношения, умение их понять и установить, чтобы чувствовать себя комфортно с другими людьми. Возрастание интереса к проблемам культуры отражает процесс убыстряющегося интенсивного развития ее, происходящего на основе интенсификации общественной жизни, социальных связей и общения, вовлечения в их сферу все более широких масс.

Понимание роли культуры в социальной жизни, в жизни каждой личности влияет на содержание взаимодействия преподавателей и будущих учителей. Оно расширяет культурное пространство личности и обогащает взаимодействие его участников. Становится возможным выделить те общечеловеческие категории, знания, ценности которых не зависят от времени, найти пути воспитания творческой личности, способной самостоятельно добывать, воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, соответствующие усвоенным ценностям культуры.

Интерес учащихся школ к педагогическим знаниям изменяет характер их взаимодействия с преподавателями, так как обе стороны осознают, что с педагогическим образованием связана особая предметная область, особый вид деятельности, направленный на воспитание и обучение человека, специфические мотивы — особое внимание к внутреннему миру человека, желание передать знания и т.д.

Ценность педагогического образования непреходяща для общества. В условиях сегодняшнего развития науки о человеке, школьники могут участвовать в процессе приобретения и накопления педагогических знаний столь же активно, как и педагоги. В этом плане олимпиада предоставляет богатые возможности. Она расширяет поле педагогического знания, позволяет учащимся получать и осваивать информацию в активной форме, делает достоянием других размышления и суждения школьников, способствует установлению контактов с учащимися других школ, учит взаимодействию в своей команде и с членами других команд, а также с педагогами школы и вуза на этапе подготовки к олимпиаде и в ходе ее проведения, помогает в освоении интересного опыта, развивает творческие возможности личности, обеспечивает ее движение к успеху и самореализации.

Самой существенной характеристикой взаимодействия педагогов и будущих учителей является общение. Впервые школьники встречаются с педагогами кафедры перед проведением олимпиады. Помимо личного знакомства, они получают рекомендации по подготовке к олимпиаде, списки литературы, задание, которое следует выполнить команде школы или персонально каждому участнику олимпиады.

Общение в ходе первой встречи педагогов вуза с участниками олимпиады и их учителями обогащает и расширяет круг их интересов, ориентирует на наиболее важные педагогические проблемы, раскрывает разнообразие форм деятельности, которые будут использованы в олимпиаде. Внимание учащихся обращается на отношения их к себе, к своим возможностям, к миру и с миром, с другими людьми. Важно побудить старшеклассников размышлять над проблемами человека, ориентировать их на человека как ценность, на изучение качеств личности, необходимых любому члену общества, и в первую очередь на изучение своего собственного Я, своих возможностей, потребностей, что будет способствовать их самопознанию, самовоспитанию и самообразованию.

Общение в рамках олимпиады учит школьников разбираться в отношениях между людьми, в реальной действительности, используя собственный жизненный опыт, опыт родителей и учителей, пробуждает интерес к педагогической и художественной литературе, раскрывающей проблемы становления человеческой личности, развития ее потенциальных возможностей и т.д.

Олимпиада, безусловно, способствует вхождению будущих учителей в педагогическое образование не только на уровне знаний и умений, но и на уровне эмоционального отклика, внутреннего приятия ценности педагогической деятельности и педагогического образования. Олимпиада предполагает не передачу готовых знаний от преподавателя учащимся, а созидательную деятельность самих учащихся

(подготовка проекта, эссе и т.д.), а главное — возможность общаться (с участниками олимпиады, учителями, педагогами кафедры и т.п.), овладение общей и педагогической культурой, коммуникативными умениями и т.д. Кроме того, олимпиада укрепляет убеждение в том, что учиться уже сейчас нужно больше, учиться надо всю жизнь, и следует желать этого и овладевать инструментами интеллектуальной работы.

В то же время олимпиада отражает результативность процесса образования, развитие компетенции обучающихся. Наиболее предпочтительными компетенциями являются:

- социальные — способность брать на себя ответственность, анализировать сложные ситуации, участвовать в принятии решений, аргументировать решения, регулировать конфликты;
- межкультурные — понимание культурных различий, уважение друг к другу, способность понимать людей других культур;
- компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением;
- компетенции, связанные с владением новыми технологиями и критическим отношением к информации;
- способность учиться всю жизнь.

Этот опыт многократно проверен на практике, продуктивен и перспективен.

Список литературы

1. Седова Н.В. Педагогическая культура как условие развития субъектов образования / Человек и образование. Научно-пед. журнал №2. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО». – 2008, с.30-34
2. Ступени к олимпу: Герценовская педагогическая олимпиада: Научно-методическое пособие / Т.Б. Алексеева, Э.В. Балакирева, Н.В. Седова и др.; Под ред. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ШКОЛЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЗАПОРОЖСКОГО КОЛЛЕГИУМА «МАЛАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ»

*Сибиль Е.И.,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики воспитания,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
г.Запорожье, Украина,
e.sibil@mail.ru*

Общие цели образования, - указывал А.С.Макаренко, - не могут быть выведены не из чего иного, как только из нашей общественной истории, из нашей общественной жизни [1, 145]. Отражая изменяющиеся потребности социума, образование должно реагировать на такие ключевые факторы, как глобализация, революция в сфере технологий, информации и коммуникации и, как следствие, ускорение темпа социальных изменений.

Проблемы трансформации образования, адекватного современным мировым тенденциям и внутренним социокультурным, экономическим потребностям, исследуются в специальной литературе. Различные контексты проблемы находят свое отражение в научных публикациях по социальной философии, философии образования,

социологии образования (Н.Бордовская, Н.Булгакова, Э.Гусинский, В.Кремень, А.Лигоцкий, М. Лукашевич, В.Лутай, И.Пидласий, Ю.Турчанинов, Н.Щубелкин и др.) [2].

Национальная стратегия развития Украины, подчеркивая необходимость кардинальных изменений системы образования, направленных на повышение его качества и конкурентоспособности в новых социально-экономических условиях, интеграцию в международное образовательное пространство, среди задач определяет поиск разнообразных моделей организации образования, а в качестве ожидаемых результатов – создание системы образования открытого типа.

Научно-теоретическое обоснование (В.Андрущенко, Л.Губерського, В.Журавского, И.Зязюна, С.Крымского, М.Поповича, В.Ярошовца), имеющийся педагогический опыт выступают важным фактором развития открытого образования в Украине. Проблемы открытого образования активно исследуют российские ученые А.Адамский, А.Бердашкевич, М.Генсон, Г.Гершунский, В.Леднев и др. [3-5].

По мнению исследователей, закрытый характер традиционной системы образования является одним из факторов, которые тормозят преодоление кризисных явлений в образовании, что проявляется в приоритетности территориального принципа предоставления образовательных услуг, незначительном влиянии гражданского общества на качество образовательной политики учебного заведения; недостаточном использовании культурного потенциала социума.

Открытое образование, напротив, предусматривает интеграцию всех способов усвоения человеком мира: развитие и включение в процессы синергетичних понятий об открытости мира, целостности и взаимосвязи человека, природы и общества; свободное пользование разнообразными информационными системами; личностная направленность процесса обучения; развитие информационной культуры; изменение роли педагога.

Открытое образование - это сложная социальная система, которая характеризуется гибкостью, быстрым реагированием на изменения социально-экономической ситуации, индивидуальных и групповых образовательных потреб, использованием новых методов и приемы обучения и организации образовательного процесса на основе продуктивного и творческого использования новейших информационно-коммуникативных технологий. Открытое образование часто и справедливо описывается как изменение атмосферы образовательного процесса - через большую гуманность и понимание, через большее одобрение и доверие.

Исследователи выделяют факторы, которые обуславливают становления открытого образования в современных условиях:

- 1) *интеграционные процессы* - территориально-экономическая открытость мира предоставляют возможность для людей большей свободы передвижения, проживания, обучения, трудоустройства за пределами своего государства, открытие общих предприятий, создание зон свободной торговли и т.п.;
- 2) *демократизация общества*, социально-политическая открытость оказывает содействие утверждению прав и свобод человека, распространение демократических ценностей, моделей гражданского общества;
- 3) *информационная открытость* связанная, прежде всего, с усилением влияния информационных сетей, масс-медиа на социально-культурную жизнь общества, отсюда актуальность создания системы эффективного обеспечения своевременными, возможными и исчерпывающими сведениями всех общественно значимых видов человеческой деятельности, условий для всестороннего анализа исследуемых процессов и явлений, прогнозирование их развития. Решение этих задач неотделимо от решения проблемы информатизации образования, которое, с одной стороны, отображает достигнутый уровень научно-технического прогресса, развития общества, а с

другой - существенно его обуславливает;

- 4) *процессы глобализации* - благодаря открытости образовательной среды, человек получает возможность свободно пользоваться практически неограниченными информационными ресурсами;

Открытость системы образования связана с ее ориентированностью на целостный неделимый мир, его глобальные проблемы, осознанием приоритетности общечеловеческих ценностей над групповыми и классовыми, интеграцией в мировые образовательные структуры [6].

Более двадцати лет Запорожский колледж «Малая гуманитарная академия» работает в режиме опытно-экспериментальной работы всеукраинского уровня, что стало основой для его поступательного развития. Результаты работы учебного заведения в ходе третьего эксперимента «Внедрение модели Школы открытого образования» (2009-2015 гг.) дают основание утверждать, что «Малая гуманитарная академия» как школа открытого образования – это не новый тип или статус школы, это ее эволюционно новый уровень, который отражает актуальный заказ общества на среднее образование [7,8].

Миссия школы «От нового качества образования к новому качеству общества» - является пониманием того, что социальные потребности ориентированы на выпускника, который владеет способами и средствами сохранения и развития себя как личности, способной, реализовать не только свои индивидуальные запросы, но и решать проблемы общества. «Развивая себя - развиваешь общество» - тезис, который в некоторой степени отражает особенности нового социального заказа школе.

С точки зрения миссии целью школы открытого образования является подготовка учащихся к полноценному и эффективному участию в общественной жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества. Для обеспечения условий самоопределения и самореализации человека, его потребности в постоянном обновлении и творческом подходе к знаниям на протяжении всей жизни необходимо социально-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий учащихся, направленных на опережение тех изменений, которые могут произойти в мире и обществе в ближайшем будущем.

По мнению педагогов, выпускник школы - это компетентная, социально-адаптивная, творческая личность, с развитой потребностью в самореализации и самосовершенствовании, с гуманистическим мировосприятием и чувством ответственности за судьбу Украины, ее народа, человечества.

В ходе опытно-экспериментальной работы по реализации модели открытого образования педагоги школы руководствовались принципами организации учебно-воспитательного процесса:

- *гуманизации* - усиленное внимание к личности, созданию условий наибольшего содействия развитию ее способностей, физических и моральных качеств;
- *интеграции* - обеспечение "целостности восприятия окружающего мира" путем внедрения интегрированных занятий, курсов;
- *дифференциации* - обеспечение различных путей формирования содержания предметов и разных способов организации его усвоения;
- *доступность* - реализация идей социального равенства в образовании через получение равного доступа к ее получению
- *модульность* - возможность для школьников сформировать индивидуальную образовательную траекторию, которая состоит из набора независимых курсов-модулей (вариантов учебных планов, факультативов, спецкурсов, дополнительных образовательных услуг);

- *параллельность* - осуществление общего, профильного обучения одновременно с получением учениками школы художественно-эстетичного, спортивно-оздоровительного, информационно-компьютерного образования;
- *экономичность* - экономия затрат материальных, финансовых и человеческих ресурсов средствами использования информационно-компьютерных технологий

Реализация модели Школы открытого образования в колледжуме «МГА» осуществлялась по пяти направлениям, в рамках которых сложилась система партнерского взаимодействия с различными образовательными учреждениями (дошкольными, средними, профессиональными), учреждениями культуры и здравоохранения, государственными органами и общественными организациями и объединениями.

Направление «Общее среднее образование». Содержание регионального и школьного компонентов учебного плана формируется с учетом социального заказа потребителей образовательных услуг. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается выбором учащимися вариантов учебных планов (возможен вариант параллельности), а также спецкурсов, факультативов, кружков, студий, клубов. Партнерами этого направления работы являются: территориальный отдел образования, общеобразовательные учебные заведения района, педагогический колледж, международный фонд «Шаг за шагом», организация молодежи «МАХ-юнит», редакция газеты «Хортицкие вести» и др.

«Допрофильное и профильное образование». Инновационное содержание и структура направления были отработаны в процессе второго эксперимента (2006-2013 гг.) «Беспрерывное профильное образование в системе взаимодействия учебного комплекса и высшего учебного заведения» (приказ МОН Украины от 03.07.06 г. № 500). За время проведения эксперимента сложились партнерские отношения с Классическим частным университетом, Запорожским национальным университетом, педагогическим колледжем, городской службой занятости. Это направление обеспечивается: основными курсами, содержание которых ориентировано на профиль обучения (базовая подготовка); системой курсов по выбору, системой индивидуальной работы по предмету. Направления профильного обучения открываются в соответствии с потребностями учащихся и заказчиков образовательных услуг. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается выбором профиля обучения. Высокие показатели реализации содержания данного направления (успешность учащихся по профилям обучения; поступление в ВУЗы в соответствии с профилем; результаты научно-исследовательской деятельности старшеклассников и др.) во многом обусловлены использованием кадрового, научно-методического, материально-технического потенциала партнерских организаций.

«Художественно-эстетичное образование». Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается специализацией (музыкальной, хоровой, художественной, хореографической) в соответствии со способностями и художественными предпочтениями учащихся. Детская школа искусств № 3 - ресурсный центр и один из партнеров данного направления (Международный фонд «Оберег», дошкольные и общеобразовательные учреждения района, организации ветеранов и детей с особыми потребностями). Во взаимодействии с партнерами проводятся благотворительные концерты, акции, концерты, театральные спектакли для малышей, детей с особыми потребностями, ветеранов. Партнеры школы оказывают посильную материальную помощь в проведении мероприятий, конкурсов, фестивалей, реализации культурно-оздоровительных программ. Высокие достижения учащихся в творческих конкурсах областного, всеукраинского, международного уровней; активное участие родителей, жителей района в культурных мероприятиях школы свидетельство эффективной работы МГА в этом направлении.

«Спортивно-оздоровительное образование» реализуется Ресурсным центром здоровья, в структуре которого спортивные залы, легкоатлетический комплекс, психологическая, медицинская, реабилитационная службы. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается состоянием физического и психического здоровья учащихся, их способностями, личным выбором определенных направлений оздоровления и физического развития. Показателями эффективности работы в данном направлении выступают положительная динамика состояния здоровья учащихся и педагогов; результатов участия школьников в спортивно-оздоровительных мероприятиях; высокие спортивные достижения учащихся школы в соревнованиях разного уровня. Во многом это обусловлено взаимодействием МГА с партнерами данного направления: сектором культуры и спорта районной администрации, областной детской больницей №5, организацией молодежи района «МАХ-юнит», благотворительным фондом помощи МГА, международными фондами «Оберег», «Шаг за шагом».

«Информационно-компьютерное образование» обеспечивает ресурсный центр информатики и компьютерных технологий. Индивидуальная образовательная траектория обеспечивается выбором уровня усвоения ИКТ, выбором программного продукта, использованием интернет-ресурсов в учебной и социально-практической деятельности. Результатами работы в данном направлении стали показатели эффективного использования ИКТ учащимися (в учебном процессе, дистанционном образовании); педагогами (в профессиональной деятельности самообразовании, научно-методической работе); в системе взаимодействия школы с родителями, социальным окружением. Партнерами направления выступили: Классический приватный университет, педагогический колледж, городская служба занятости, редакция газеты «Хортицкие вести», организация молодежи района «МАХ-юнит».

В ходе экспериментальной работы педагогического коллектива были определены условия внедрения элементов открытого образования в учебно-воспитательный процесс:

1) поступательное внедрение открытого образования в традиционную образовательную практику через обеспечение современного дистанционного образования, использование новейших средств на основе информационных технологий в рамках учебного процесса, разработка электронных учебников, пособий, методических разработок для учащихся должны способствовать преодолению дефицита качественных учебных материалов;

2) обеспечение соответствующей материально-технической базой, ресурсами открытого образования: личностно-ориентированные, развивающие, программированные технологии обучения; свободный доступ учащихся к электронным учебным материалам, средствам визуализации и др.;

3) совершенствование методической составляющей открытого образования на основе использования ИКТ: технологии электронной публикации, обмена цифровым контентом и коллективной работы с ним дают возможность значительно улучшить качество преподавания через обеспечение эффективного обмена опытом и материалами между учителями школы;

4) система управления школой открытого образования становится более открытой и прозрачной для родителей, общества через изучение и удовлетворение образовательных потребностей населения микрорайона, объединяющую роль для решения проблем социума, привлечение родителей к участию в образовательном процессе, формирование положительного социально-педагогического статуса учебного заведения.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы (укр.) – К.: Рад. школа, 1990.– 366 с.
2. Открытое образование: новейшие технологии в учебном процессе и образовательном менеджменте как средство интенсификации развития просветительно-научной системы Украины: Аналитическая записка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: // <http://www.niss.gov.ua/articles/721/>
3. Бужиков Р. П. Дидактический потенциал интернет-технологий в современной системе освіти / Р. П. Бужиков // Проблемы освіти. - 2011. - № 66. - С. 40-44;
4. Висоцкая О. Е. Открытое образование как фактор опережающего развития общества (укр.) [Электронный ресурс] / О. Е. Висоцька. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Vysocka.pdf;
5. Орчаков О. О. Открытое образование [Электронный ресурс] / О. О. Орчаков, А. А. Калмиков. – Режим доступа: http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm.
6. Ярошенко А. Развитие образования как «открытой системы» в условиях информационного общества (укр.) - [Электронный ресурс] / Ярошенко А.О.- Режим доступа: http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/13_yaroshenko.pdf
7. Сибиль Е.И. Запорожский колледж «Малая гуманитарная академия» - модель школы открытого образования (укр.) - ж. Рідна школа, 2016. - №2-3. - С.32-37
8. Запорожский колледж «Малая гуманитарная академия» - модель школы открытого образования: учебно-методическое пособие /Овдиенко Л.К., Ястребова В.Я., Сибиль Е.И. (укр.) - Запоріжжя - Чернівці: «Видавничий дім Букрек», 2015. – 312 с.: іл..

ИСТОРИЧЕСКИЕ УРОКИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ

(на примере деятельности Дмитрия Дмитриевича Семенова)

*Терентьева А.В.,
кандидат исторических наук, доцент
РГПУ им. А.И.Герцена, Россия
terentjeva_a@mail.ru*

Сегодня при решении проблем непрерывного педагогического образования, с нашей точки зрения, интересна для ученых-педагогов и преподавателей педагогических учебных заведений может быть история педагогического образования России второй половины XIX века. Тем не менее, в советской и российской историографии нет фундаментальных исследований на эту тему, исключение составляет лишь монография Ф.Г. Паначина, вышедшая более тридцати лет назад. Задача данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать некоторые моменты из истории педагогического образования в России и рассмотреть развитие теории и практики русского педагогического образования на примере деятельности Д.Д. Семенов.

Реформы школы 60-х годов XIX века открыла новый период в педагогическом образовании России. Расширение сети начальных учебных заведений, в том числе земских школ резко увеличило потребность в учителях, особенно сельских народных школ. Учителей для народных школ готовили на педагогических курсах, учительских институтах и учительских семинариях. Учительские семинарии по учредителям можно разделить на правительственные, земские и частные. В 1969 году были открыты учительские семинарии в Киеве, в Новгородских и Рязанских губерниях. В 1870 году возникли Прибалтийская учительская семинария в Риге и учительский институт в Тамбове. В 1871 году появились Гатчинская, Новинская, Херсонская, Белгородская,

Самарская учительские семинарии и Московская учительская школа. Всего, по подсчетам Д.Д. Семенова, в 1872-1873 учебном году в Российской империи работало 47 учительских семинарий, на содержание которых тратилось около 800 тысяч рублей [4.С.326-333.].

К.Д. Ушинский в середине XIX века писал, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к своим обязанностям» [6. С.81.]. Несомненно, что и сегодня, как в XIX веке именно качество подготовки педагогических кадров, определяет качество образовательного процесса. Основы теории российского педагогического образования были изложены К.Д. Ушинским в, ставшей уже хрестоматийной для отечественных педагогов, статье «Проект учительских семинарий». Особое внимание К.Д. Ушинский обращал в ней на проблему отбора студентов в педагогические учебные заведения, он считал, что заниматься этим надо самым тщательным образом.

Д.Д. Семенов (1834-1902гг.) - друг и сподвижник К.Д. Ушинского по педагогической деятельности в Санкт-Петербурге. Он, как теоретически, так и на практике с большим вниманием занимался подготовкой учителей для русских народных школ. Эта сторона педагогического творчества выдающегося педагога, специалиста в области методики преподавания русского языка и географии и преподавателя педагогики известна мало. В 1870 году Д.Д. Семенов по рекомендации К.Д. Ушинского стал директором Кубанской семинарии, одной из первых учительских семинарий, открытых в России в 70-е годы XIX века. Затем с 1878 по 1883 год Дмитрий Дмитриевич работал директором Закавказской семинарии в Гори. Так, он реализовал свою давнюю мечту о создании на родине учительской школы.

Д.Д. Семенов сумел быстро наладить организационную и учебную работу на Кубани. При семинарии были открыты две школы – практическая (экспериментальная) и образцовая, а также подготовительное отделение (просеминария) и специальное отделение для подготовки преподавателей семинарии. Надо отметить, что именно педагогической практике семинаристов Д.Д. Семенов уделял больше всего времени и сил, он сам руководил практикой студентов в школе. Интересно, что пробные уроки семинаристы проводили в практической школе, а в образцовую школу допускались только для наблюдения и дачи зачетных уроков.

Педагогику будущие учителя в семинарии изучали очень серьезно на протяжении всего периода обучения, и преподавал её сам директор семинарии. Слова Д.Д. Семенова о педагогической составляющей в профессиональном образовании и сегодня звучат достаточно актуально: «Цель преподавания педагогики в учительской семинарии заключается в том, чтобы развить в будущих народных учителях желание сознательно заниматься учебно-воспитательной деятельностью, открыть им возможность понимать педагогические сочинения и тем восполнить впоследствии свое педагогическое образование, для которого в семинарии могут быть положены только самые первые основы» [5.С.25.].Получается, что Д.Д. Семенов еще в XIX веке был убежден в необходимости непрерывного педагогического образования, считал, что педагогическое учебное заведение дает только основы педагогики, воспитывает вкус и желание к дальнейшему изучению педагогической теории, даже если речь идет не о бакалавре, служащем в гимназии, а о простом сельском учителе.

Документы показывают, что педагогический совет кубанской семинарии постоянно совершенствовал содержание обучения, так, обсуждая учебный план, было решено увеличить количество уроков по русскому языку и школьной гигиене. Большое внимание уделялось и внеклассной работе, в итоге почти все семинаристы владели музыкальным инструментом и могли руководить школьным хором.

В описываемый период дискуссионным был вопрос о том, каким учебным заведением должны быть учительские семинарии, открытыми или закрытыми. В

Германии и Швейцарии семинарии были большей частью закрытыми. К.Д. Ушинский так же видел учительские профессиональные школы в России, как закрытые учебные заведения. Д.Д. Семенов в этом вопросе опирался на собственный опыт, в своих публикациях он подробно описывает распорядок дня и быт будущих педагогов в семинарии Кубани: «Воспитанники нашей семинарии живут небольшими группами по 4-5 человек в простых казачьих домах. В 7.30 утра они собираются в семинарии для общей молитвы. От 8 до 1 часа идут уроки в 1-ом и 2-ом классе и практические занятия в образцовой и практической школах для 3-его класса, от 1 часу до 2-х ученики ходят обедать, с 2-х часов продолжают теоретические уроки для 3-го класса и продолжают до 5.30 часов; а ученики 1-го и 2-го класса разделяются на группы, из которых одна занимается пением и музыкой, а другая – работами в саду и огороде, третья иногда переплетает; сверх того, три раза в неделю происходит общая гимнастик» [4.С.315-316]. Остальные часы предоставлялись ученикам для личных занятий дома. Д.Д. Семенов считал, что такой режим позволит молодым людям, будущим педагогам, воспитать в себе чувство долга и умение благоразумно и произвольно пользоваться собственной свободой. Дмитрий Дмитриевич полагал, что непрерывно соприкасаясь с народом и его нравами воспитанники лучше подготовятся к народной школе, в то время как интернат сделает их «странными и смешными» для простых людей. «Народная школа и её представители не должны стоять особняком, вне народа» - писал Д.Д. Семенов [4. С.317.].

В XIX веке в России очень ценили деятельность педагогической корпорации, в том числе педагогического сообщества директоров и преподавателей учительских семинарий. Д.Д. Семенов предложил созывать съезды работников педагогических учебных заведений и обозначил проблемы, которые требовали обсуждения: состав учащихся и уровень их подготовки; подготовка кандидатов в семинарии; практическая подготовка будущих учителей; программы и методы преподавания; взаимоотношения преподавателей и учащихся, эмоциональный климат; контроль за процессом обучения и воспитания семинаристов. Организаторы считали, что съезды лучше проводить в каникулярное время, но материалы заранее обсуждать на местных конференциях. Педагогические съезды, часто при финансовой поддержки земств, стали проводиться с 1869 года. Сам Д.Д. Семенов за время работы в семинариях провел семь учительских съездов.

Интересно, что понятие «педагогическая среда», которое мы сегодня часто любим, употреблять как инновационное, в разных контекстах встречается в педагогических сочинениях Д.Д. Семенова. Так, он писал, что необходимым для педагогической среды учительских семинарий является печатный орган, полностью посвященный педагогическому образованию. Дмитрий Дмитриевич полагал, что печатая свои отчеты и программы в журнале, преподаватели семинарий будут «делиться друг с другом добытым опытом, меняться взглядами и убеждениями, что постоянно поддерживало бы интерес, вызвало конкуренцию, а следовательно, и стремление к прогрессу» [4.С.323.]. Направленности на педагогическую профессию помогала и работа образцовой школы, уроки в которой постоянно посещали учащиеся 3-го курса. Будущие педагоги имели возможность попробовать свои силы. А их недостатки, чтобы не навредить детям, учителя школы устраняли на специально предусмотренных дополнительных занятиях. В результате работы двух базовых школ, по мнению Д.Д. Семенова «семинаристы имели в течение года так много педагогической практики, что войдут в свои собственные школы полными хозяевами».

Опыт по педагогической подготовке учителей Д.Д. Семенова, обобщенный им в ряде работ, с нашей точки зрения, актуален и сегодня для теории и практики непрерывного педагогического образования и заслуживает дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Калининкова Н.Г. Педагогическое образование в России: уроки истории// С.304-318.
2. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М.,1979.
3. Семенов Д.Д. Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии// Народная школа. – 1878. - №5. С.21-36.
4. Семенов Д.Д. Учительская семинария в России/ Избр. пед. соч. М.,1953. С.305-333.
5. Семенов Д.Д. Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии// Народная школа. – 1878. - №5. С.21-36.
6. Ушинский К.Д. Проект учительских семинарий/ Пед. Соч.: В 6т. –М.,1988. – Т.2. – С.81-107.

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНСТИТУТОВ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Тищенко Е. И.,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики воспитания,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
г.Запорожье, Украина*

Образовательная деятельность высших учебных заведений последипломного педагогического образования на данном этапе не в полной мере отвечает современным требованиям и пока не обеспечивает возможности вхождения в европейское образовательное пространство.

На содержание и организацию дистанционного обучения влияют такие характеристики контингента, как: возраст, образование, опыт работы, социальный статус, уровень компьютерной грамотности и тому подобное.

Личные характеристики контингента также влияют на структуру, объем и практическую направленность содержания обучения.

Особенности контингента и специфика образовательного процесса в последипломном педагогическом образовании существенно влияют на выбор технологий дистанционного обучения, содержание учебного материала, логику его построения и оформления, объем, режим и динамику представления и тому подобное.

Подготовка новых категории специалистов в области дистанционного обучения должно проводиться по учебным программам и планам новой структуры, которые включали нормативную и выборочную составляющие.

Расширению категорий специалистов в области дистанционного обучения для высшей школы и областных институтов последипломного педагогического образования может способствовать:

- увеличение масштабов применения технологий дистанционного обучения в образовательном процессе высших учебных заведений;
- расширению масштабов ознакомления руководителей и научно-педагогических кадров образования с возможностями и преимуществами дистанционного обучения;
- повышению имиджа Университета менеджмента образования как научно-методического центра последипломного педагогического образования;

- существенное внимание должно уделяться вопросам планирования и организации образовательного процесса, основанным на расширении возможностей применения технологий дистанционного обучения;
- дифференциального подхода к структуре и параметрам очно-дистанционной формы обучения в зависимости от категории руководящих и педагогических кадров образования;
- решить проблему индивидуализации содержания самостоятельной работы слушателей в зависимости от личных запросов, интересов и профессии.

Можно констатировать тот факт, что за последнее десятилетие произошли кардинальные изменения в использовании дистанционного обучения в областных институтах последипломного педагогического образования. В то же время, темпы внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс довольно низки, что не совсем соответствует вызовам современного развития общества. Требования настоящего времени показывают необходимость наращивания масштабов применения дистанционного обучения, повышения его качества и эффективности использования современных технологий.

Таким образом, внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс вузов ППО способствует развитию системы повышения квалификации в направлении систем открытого типа, улучшает ИКТ-поддержку образовательных процессов, научных исследований и управления последипломным педагогическим образованием.

Список литературы

1. Дмитренко П. В. Дистанційна освіта: аналіт. огляд / П. В. Дмитренко, Ю. А. Пасічник. – К.: Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова, 1999. – 25 с.
2. Закон України «Про національну програму інформатизації» від 4.02.1998 р. № 74/98-ВР.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – К.: НТУ «КПІ», 2000. – 12 с.
4. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Навч. посібник. – Харків: ХДПУ, 1999. – 216 с.
5. Олійник В. В. Дистанційне навчання – від ідеї до втілення // Світло. – 1999. – № 4 (14). – С. 22–25.
6. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: Навч. посібник. – К.: ЦППО, 2001. – 148 с.
7. Олійник В. В. Дистанційне навчання педагогічних кадрів // Світло. – 1999. – № 3 (13). – С. 32–34.
8. Олійник В. В. Концепція дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. – К.: ЦППО, 1999. – 14 с.
9. Положення «Про дистанційне навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників». – К.: ЦППО, 1999. – 14 с.
10. Програма впровадження дистанційного навчання в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти / Гравіт В. О., Антощук С. В., Сябрук Т. І., Кліменко А. Л. – К.: ЦППО, 2002. – 16 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В АСПЕКТЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Уалиева Н.Т.,
докторант КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

Качество профессиональной подготовки будущих учителей определяется уровнем сформированности их **социально-профессиональной компетентности**. Указанное социально-профессиональное качество И.А.Зимняя определяет так: «...личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека... Соответственно, можно говорить о целостной компетентности и парциальных компетенциях, входящих в нее» [1, с. 20].

Развитием социально-профессиональной компетентности будущего учителя определяется его **конкурентоспособность** - социально ориентированная система способностей, свойств и качеств, которая характеризует потенциальные возможности личности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и внепрофессиональной жизнедеятельности) за счет адекватного индивидуального поведения в динамически изменяющихся условиях [2, с. 3].

Для перехода социально-профессиональной компетентности в новое качество – конкурентоспособность - будущему учителю следует развивать мыслительные, коммуникативные и организаторские умения.

Мыслительные умения - это аналитические способности, системность, гибкость мышления, креативность, умение справляться с большим объемом информации и самостоятельно искать конструктивные решения проблем; умение четко формулировать цель и разрабатывать программу действий.

Коммуникативные умения - умение взаимодействовать с людьми и корректно вести переговоры с ними, способность доказывать свою точку зрения, иметь собственное мнение.

Организаторские умения - умения планировать собственную деятельность, организовать свое время, использовать внешние и внутренние ресурсы, умение проконтролировать достижение результата, а также спрогнозировать ситуацию.

Подчеркнем, что обозначенные умения входят в состав ключевых компетенций, повышающих конкурентоспособность выпускников педагогической специальности.

Для диагностики возможностей формирования социально-профессиональной компетентности нами проведен опрос 49-ти студентов IV курса Северо-Казахстанского государственного университета им М. Козыбаева, обучающихся по специальностям «Педагогика и методика начального обучения», «Дошкольное обучение и воспитание», «Педагогика и психология». Подсчитывалось общее количество утвердительных («да, проявляла», «да, способна») и отрицательных («проявляла с большими трудностями», «затруднялась проявить») ответов по проявлению мыслительных, коммуникативных и организаторских умений в период педагогической практики.

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты опроса студентов 4 курса педагогических специальностей по проявлению мыслительных, коммуникативных и организаторских умений в период педагогической практики

Обозначенные умения		Статистика ответов студентов специальности «Педагогика и методика начального обучения»		Статистика ответов студентов специальности «Дошкольное образование и воспитание»		Статистика ответов студентов специальности «Педагогика и психология»	
Мыслительные умения		Утв. ответ	Отр. ответ	Утв. ответ	Отр. ответ	Утв. ответ	Отр. ответ
1	справляться с большим объемом информации	7 (58,3%)	5 (41,7%)	7 (46,7%)	8 (53,3%)	18 (81,8%)	4 (18,2%)
2	четко формулировать цель педагогических действий	6 (50%)	6 (50%)	7 (46,7%)	8 (53,3%)	20 (90,9%)	2 (9,1%)
3	разработать программу действий на период практики	8 (66,7)	4 (33,3)	9 (60%)	6 (40%)	18 (81,8%)	4 (18,2%)
4	владеть навыками работы с Интернет-источниками	12 (100%)	0	15 (100%)	0	22 (100%)	0
5	систематизировать и преобразовывать дополнительную информацию	10 (83,3%)	2 (16,7%)	13 (86,7%)	2 (13,3%)	22 (100%)	0
6	обобщать дополнительную информацию	12 (100%)	0	14 (93,3%)	1 (6,7%)	21 (95,5%)	1 (4,5%)
	<i>Среднее значение ответов</i>	76,4%	23,6%	72,2%	27,8%	91,7%	8,3%
Коммуникативные умения							
1	умение взаимодействовать с участниками педагогического процесса	10 (83,3%)	2 (16,7%)	12 (80%)	3 (20%)	21 (95,5%)	1 (4,5%)
	иметь	12	0	15	0	22	0

2	обоснованное собственное мнение по решению педагогических затруднений	(100%)		(100%)		(100%)	
3	доказывать свою точку зрения в разной группе субъектов образовательного процесса	11 (91,7%)	1 (8,3%)	13 (86,7%)	2 (13,3%)	21 (95,5%)	1 (4,5%)
	<i>Среднее значение ответов</i>	<i>91,7%</i>	<i>8,3%</i>	<i>88,9%</i>	<i>11,1%</i>	<i>97%</i>	<i>3%</i>
Организаторские умения							
1	планировать собственную деятельность в период педагогической практики	10 (83,3%)	2 (16,7%)	11 (73,3%)	4 (26,7%)	18 (81,8%)	4 (18,2%)
2	организовать свое время в период педагогической практики	9 (75%)	3 (25%)	10 (66,7)	5 (33,3%)	16 (72,7%)	6 (27,3%)
3	мобилизовать внешние и внутренние ресурсы профессионального саморазвития	7 (58,3%)	5 (41,7%)	9 (60%)	6 (40%)	16 (72,7%)	6 (27,3%)
	спрогнозировать ситуацию собственного профессионального саморазвития в период педагогической практики	6 (50%)	6 (50%)	8 (53,3%)	7 (46,7%)	15 (68,2%)	7 (31,8%)
	получить результаты профессионального саморазвития и определить их качество	5 (41,7%)	7 (58,3%)	6 (40%)	9 (60%)	14 (63,6%)	8 (36,4%)
	<i>Среднее значение ответов</i>	<i>61,7%</i>	<i>38,3%</i>	<i>58,7%</i>	<i>41,3%</i>	<i>71,8%</i>	<i>28,2%</i>

Анализ полученных результатов опроса позволяет сформулировать выводы:

- студенты специальности «Педагогика и психология» в большей степени проявляют указанные умения, что, вероятно, связано с интегративным – *психолого-педагогическим* – содержанием их профессиональной подготовки;

- студенты специальности «Дошкольное обучение и воспитание» в меньшей степени проявляют указанные умения, что, вероятно, обусловлено минимальным объемом содержания педагогической подготовки, связанным с дошкольным уровнем образования;

- все студенты обозначенных специальностей владеют навыками работы с Интернет-источниками, что характеризует поколение информационного общества и немаловажно для самообразования;

- все студенты обозначенных специальностей в большей степени владеют коммуникативными умениями (в сравнении с мыслительными и организаторскими) и в меньшей степени – организаторскими умениями, что актуализирует значение самостоятельной работы обучающихся в их профессиональном развитии.

Подчеркнем, что развитие мыслительных, организаторских и коммуникативных умений, необходимых для проявления социально-профессиональной компетентности и ее перехода в качество конкурентоспособности специалиста, требует эффективной организации самостоятельной работы студентов выпускного курса. Вместе с тем, «самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, контроль над результатами ее выполнения являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования и одной из наименее исследованных проблем педагогической теории» [3, с. 205]. По нашему мнению, одна из причин неэффективной организации самостоятельной работы заключается в следующем: современные студенты до сих пор не имеют школьного опыта обучения на основе компетентностной модели, следовательно, их формирование в личностно-поведенческом плане прошло в русле традиционной модели, недооценивавшей роль самостоятельной работы.

Объективность сказанного подтверждают результаты опроса тех же 49-ти студентов IV курса СКГУ им. М.Козыбаева, в ходе которого выяснялись мнения, суждения и ответы студентов на вопросы: Что означает для вас самостоятельная работа в образовательном процессе вуза? Достигли ли вы самореализации в условиях самостоятельной работы? От чего зависит качество самостоятельной работы студента? Что способствует и что препятствует самостоятельной работе студентов? Что требуется от вас самих для эффективной организации самостоятельной работы? и др.

Собранные ответы и мнения подвергались первичному контент-анализу. Из полученной информации выделялись и фиксировались единицы значимого содержания, которые затем обобщались и группировались в тематические общности, представленные в таблице 2.

Таким образом, в таблице 2 отражены семантические индикаторы, указывающие на степень и полноту раскрытия личности обучающихся в процессе самостоятельной работы (из расчета 100% упоминаний на каждый индикатор).

Таблица 2 – Индикативная структура тезауруса действий обучающихся в условиях самостоятельной работы

№ п.п.	Семантические индикаторы действий обучающихся в условиях самостоятельной работы	Частота употребления индикатора в ответах студентов (в %, N=49): а) специальности «Педагогика и методика начального обучения», б) «специальности «Дошкольное обучение и воспитание», в) специальности
--------	---	---

		<i>«Педагогика и психология»</i>
1.	Наличие интереса к заданиям самостоятельной работы	а) 86, б) 73, в) 93
2.	Активизация внутреннего потенциала студентов	а) 74 б) 70 в) 90
3.	Развитие способностей и талантов студентов	а) 71 б) 66 в) 92
4.	Интенсивное межличностное взаимодействие	а) 90 б) 95 в) 97
5.	Непрерывная погруженность в процесс обучения посредством самостоятельной работы	а) 93 б) 89 в) 96
6.	Интенсивное самообразование	а) 88 б) 78 в) 90
7.	Интенсивное самопознание внутренних резервов для выполнения самостоятельной работы	а) 90 б) 84 в) 96
8.	Познание и освоение будущей профессии	а) 96 б) 89 в) 98
9.	Приближение к достижению целей, смыслов	а) 65 б) 49 в) 70
10.	Стимулирование успехов, активизация сильных сторон личности	а) 78 б) 69 в) 82
11.	Разностороннее самопроявление и самовыражение	а) 76 б) 64 в) 71
12.	Поддержка личных усилий со стороны преподавателя	а) 74 б) 60 в) 89

Нашей исследовательской позиции по организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работе студентов отвечает методическая позиция Э.А. Мулявиной и И.Н. Омельченко: «Основная задача организации самостоятельной работы студентов (СРС) заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Ее цель – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, с тем чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию» [4, с. 79].

Итак, для развития мыслительных, коммуникативных, организаторских умений, влияющих на конкурентоспособность будущих педагогов, особенно важно в образовательном процессе вуза создавать условия самостоятельной работы

обучающихся и использовать в учебно-познавательной деятельности студентов эффективные методы и средства, что отражает содержание таблицы 3.

Таблица 3 - Основные виды организации, руководства и контроля самостоятельной работы студентов, применяемые в СКГУ им. .Козыбаева

<i>Вид самостоятельной работы</i>	<i>Способы руководства со стороны преподавателя</i>	<i>Формы контроля</i>
Проработка конспектов лекций	Составление электронных конспектов лекций	Устный опрос, учебный диалог, групповая работа, дискуссия, мини-конференция
Составление опорных конспектов (конспектирование учебников, учебных пособий, специальной литературы)	Составление списка рекомендуемой литературы. Разработка методических указаний	Составление тезисов, кластера, логических схем, денотатного графа
Реферирование дополнительной литературы	Разработка тем рефератов, подбор литературных источников	Защита реферата, рецензирование рефератов
Поиск информации различной сложности	Составление списка литературы, схематичное представление научных школ / направлений	Разработка сообщения, написание эссе, научной статьи, очерков, составление библиографии по заданной теме, аннотирование литературы
Систематизация примененных знаний и наглядное их представление	Консультация	Подготовка доклада, разработка схем, сравнительных таблиц, конструирование проблемных вопросов, мультимедийные презентации
Выполнение индивидуальных домашних заданий, в т.ч. на основе различных компьютерных программ	Разработка вариантов дифференцированных заданий, консультация	Создание наглядных пособий, выступления на семинарах и практических занятиях
Подготовка к практическим и лабораторным занятиям (промежуточному, текущему и итоговому контролю)	Разработка контрольных заданий, тестов, ситуационных задач, кейсов	Устный опрос, тестирование, решение ситуационных задач, кейсов, контент-анализ
Выполнение творческих работ, в т.ч. на основе различных компьютерных программ	Разработка рекомендаций	Оформление выставки, портфолио, участие в работе конференций, конкурсов, фестивалей, подготовка учебно-исследовательских и научно-исследовательских проектов, курсовых работ, выпускных квалификационных работ, экспериментальные исследования

Представленное содержание таблицы 2 предполагает, что:

- самостоятельная работа организована как целенаправленный процесс индивидуально ориентированного обучения на основе разработанной профессиональной базовой подготовки с учетом качеств и свойств личности обучающегося (ср.: компетентность – «способность личности интегрировать в сознании разнопредметные знания, различные виды деятельности, накапливать личностный опыт, теорию и практику для решения конкретных профессиональных задач» [5, с.41]);
- учитываются атрибутивные признаки компетентностно-ориентированной самостоятельной работы обучающихся;
- управление самостоятельной работой актуализирует значимость развития вышеназванных умений и обеспечивает взаимодействие студент-преподаватель, при котором преподавателем создаются условия для самообразовательной продуктивной деятельности обучающихся;
- спецификой самостоятельной работы является то, что методика и формы ее проведения опираются на инновационные методы, которые в свою очередь способствуют, наряду с вышеназванными умениями, развитию творческого потенциала, критического мышления и потребности в самосовершенствовании. Так, Е.Г. Леонтьева и К.В. Тимкина утверждают: «...использование инновационных методов обучения, нацеленных не только на получение профессиональных знаний, но и на развитие личности в целом, дает неоспоримое конкурентное преимущество выпускнику вуза на международном рынке интеллектуального труда» [6, с.79];
- организован текущий контроль за состоянием готовности студентов к самостоятельной работе;
- самостоятельная работа становится средством формирования социально-профессиональной компетентности будущего специалиста, способного выдержать лидерство и сохранить свои позиции на рынке труда.

Таким образом, подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего различными социально-профессиональными качествами, - главная задача казахстанских вузов. Для актуализации социально-профессиональных качеств в высшей школе используются различные образовательные технологии и формы организации учебного процесса. Одной из таких форм организации учебного процесса является самостоятельная работа студента, являющаяся гарантом профессиональной стабильности, успешности и надежности.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 11
2. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Ярославль, 2007. - 38 с.
3. Гусева В.Е. Организация самостоятельной работы студентов гуманитарного вуза по математике с использованием Интернет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008
4. Мулявина Э.А., Омельченко И.Н. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций // Инновации в образовании. – 2014. - № 3. – С. 76-82
5. Тесленко В.И., Залезная Т.А. Условия эффективного управления системой профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе // Alma mater, Вестник высшей школы. – 2014. - № 9. – С. 40-44
6. Леонтьева Е.Г., Тимкина К.В. Инновационные методы обучения как средство повышения конкурентоспособности выпускников вузов // Инновации в образовании. – 2014. - №10. – С. 75-80

НАПРАВЛЕНИЕ 2

МОДЕЛИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ШИРОКОГО СПЕКТРА В РАМКАХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Абишева Д.О.,
старший преподаватель
кафедры «Дошкольное воспитание и начальное обучение»
ФАО «НЦПК» «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»,
г.Петропавловск, Казахстан
dariqa-80@mail.ru
Т.Е. Иванова,
учитель начальных классов
КТУ «Калиновской СШ»
район им. Г. Мусрепова,
Северо-Казахстанская область, Казахстан*

Вся образовательная система Республики Казахстан стоит на пороге перехода на 12-летнее образование. Это позволит интегрировать систему образования нашей страны в мировое образовательное пространство. С этой целью в июне 2012 года №832 Постановлением Правительства РК утвержден Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы, который включает комплекс мероприятий по содержательному, учебно-методическому, материально-техническому обеспечению процесса развития функциональной грамотности школьников.

В Государственной программе развития образования и науки на 2016-2019 годы большое внимание уделено обновлению содержания среднего образования, обеспечению его инфраструктурного развития, повышению престижа профессии педагога.

Целью начального образования в рамках обновления содержания образования является, создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности обучающегося, обладающей основами навыков широкого спектра. К навыкам широкого спектра относят:

- функциональное и творческое применение знаний;
- критическое мышление;
- проведение исследовательских работ;
- использование информационно-коммуникационных технологий;
- применение различных способов коммуникаций, в том числе языковых навыков;
- умение работать в группе и индивидуально

В этой связи, уроки и внеурочные занятия, проводимые учителями начальных классов, должны быть ориентированы на развитие навыков широкого спектра перечисленных выше. Наиболее важным навыком является: функциональное и творческое применение знаний, полученные знания в школе уметь применить в жизни, т.е. функциональная грамотность. Требования стандарта таковы, что наряду с традиционным понятием «грамотность», появилось понятие «функциональная грамотность».

Что же такое «функциональная грамотность»? Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность есть атомарный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде.

О существовании функциональной грамотности мы узнаем, только столкнувшись с ее отсутствием. Поэтому приходится говорить не столько о функциональной грамотности, сколько о функциональной безграмотности, что является одним из определяющих факторов, тормозящих развитие общественных отношений.

Функционально грамотная личность – это человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами.

Содержание функциональной грамотности:

- грамотность в чтении и письме
- математическая грамотность;
- грамотность в естественных науках
- грамотность в вопросах здоровья;
- грамотность в вопросах семейной жизни;
- компьютерная грамотность;
- юридическая грамотность;

Процесс формирования и развития функциональной грамотности средствами учебных предметов начальных классов, исходя из предметных знаний, умений и навыков, осуществляется на основе формирования навыков мышления.

На начальном этапе обучения главное – развивать умение каждого ребенка мыслить с помощью таких логических приемов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, умозаключение, систематизация, сериация, отрицание, ограничение. Формированию функциональной грамотности на уроках в начальной школе помогут задания, соответствующие уровню логических приемов, что отражено в таблице №1.

Таблица №1

Логические приемы	Примеры заданий
1. уровень – знание	Составить список, выделить, рассказать, показать, назвать
2. уровень – понимание	Описать, объяснить, определить признаки, сформулировать по-другому
3. уровень – использование	Применить, проиллюстрировать, решить
4. уровень – анализ	Проанализировать, проверить, провести эксперимент, организовать, сравнить, выявить различия
5. уровень – синтез	Создать, придумать дизайн, разработать, составить план(пересказа)
6. уровень – оценка	Представить аргументы, защитить точку зрения, доказать, спрогнозировать

Самый высокий уровень – это оценка. Перед учителем начальной школы стоят колоссальные задачи: **развивать ребёнка**. Что значит развить мышление? Из наглядно-действенного перевести в абстрактно-логическое: развить речь, аналитико-синтетические способности, развить память и внимание, развить фантазию и воображение, пространственное восприятие, развить моторную функцию, способность контролировать свои движения, а также мелкую моторику, так как развитие кисти ведёт к развитию лобной доли мозга, ответственной за мыслительную деятельность. Очень важно развить коммуникативные способности, способность общаться, умение контролировать эмоции, управлять своим поведением.

При формировании функциональной грамотности важно помнить, что **концепция функциональной грамотности основывается** на одном из наиболее известных международных оценочных исследований – «Международная программа оценки учебных достижений 15-летних учащихся (**PISA**)», которая оценивает способности подростков использовать знания, умения и навыки, приобретенные в школе для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, а также в межличностном общении и социальных отношениях, и **TIMSS** (оценка математической и естественнонаучной грамотности учащихся 4 и 8-х классов).

Перспектива участия РК в международных сравнительных оценочных исследованиях закреплена в Государственной программе развития образования на 2011-2020 годы - базовом документе, определяющем политические и концептуальные рамки развития образования страны в долгосрочной перспективе. В частности, планируется, что Казахстан будет участвовать (наряду с уже известными PISA и TIMSS) в таких международных исследованиях, как: «**Изучение качества чтения и понимание текста**» (**PIRLS**), сравнение уровня и качества чтения, понимания текста учащимися начальной школы в странах мира).

В ходе тестирования оцениваются три области функциональной грамотности: грамотность в чтении, математическая и естественнонаучная, грамотность.

Базовым навыком функциональной грамотности является **читательская грамотность**. В современном обществе умение работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности.

Развитию осознанности чтения необходимо уделять самое пристальное внимание, особенно на первой ступени образования. Осознанное чтение является основой саморазвития личности – грамотно читающий человек понимает текст, размышляет над его содержанием, легко излагает свои мысли, свободно общается. Недостатки чтения обуславливают и недостатки интеллектуального развития, что вполне объяснимо. В старших классах резко увеличивается объем информации, и нужно не только много читать и запоминать, но, главным образом, анализировать, обобщать, делать выводы. При неразвитом навыке чтения это оказывается невозможным. Осознанное чтение создает базу не только для успешности на уроках русского языка и литературы, но и является гарантией успеха в любой предметной области, основой развития ключевых компетентностей.

Результаты участия Казахстана в PISA и TIMSS показывают, что педагоги общеобразовательных школ республики дают сильные предметные знания, но не учат применять их в реальных, жизненных ситуациях. Выпускники школ в большинстве случаев не готовы к свободному использованию в повседневной жизни полученных в школе знаний и умений.

Все методы, используемые педагогом, должны быть направлены на развитие познавательной, мыслительной активности, которая в свою очередь направлена на отработку, обогащение знаний каждого учащегося, развитие его функциональной грамотности.

Пути повышения функциональной грамотности учащихся, через учебные предметы

Учебный предмет *“Русский язык”* ориентирован на овладение учащимися функциональной грамотностью, но вместе с этим ребята овладевают навыком организации своего рабочего места (и закрепляется на других предметах); навыком работы с учебником, со словарем; навыком распределения времени; навыком проверки работы товарища; навыком нахождения ошибки; навыком словесной оценки качества работы.

Большинство детей в начальных классах допускают ошибки при использовании новых орфографических или грамматических правил. Это временные ошибки. По мере закрепления пройденного материала они преодолеваются. Так, чтобы у учащихся возникла потребность в знании правила. Знакомство с правилом хорошо осуществляется в ситуации орфографического затруднения. На этом этапе происходит творческое овладение и развитие мыслительной способности детей. Это то, что предполагает проблемное обучение.

Вся система орфографических работ строится на проблемных методах. Важно организовать работу, чтобы каждый ученик ежедневно чувствовал ответственность за свои знания.

Как добиться, чтобы ученик умело не только заучивал правило, но и видел орфограмму? Письмо с проговариванием, списывание, комментированное письмо, письмо под диктовку с предварительной подготовкой, письмо по памяти, творческие работы, выборочное списывание.

Чтобы вызвать интерес к уроку можно использовать стихотворные упражнения по орфографии, словарную работу, работу над ошибками.

Свои знания могут успешно применять и на других уроках: чтения, истории, природоведения, математике.

Учебный предмет **“Литературное чтение”** предусматривает овладение учащимися навыками грамотного беглого чтения, ознакомления с произведениями детской литературы и формированием умений работы с текстом, а также умением найти нужную книгу в библиотеке, на прилавке магазина (на уроке создаем обложку изучаемого произведения); умение подобрать произведение на заданную тему (для участия в конкурсе чтецов); умение оценить работу товарища (на конкурсе жюри – все ученики); умение слушать и слышать, высказывать своё отношение к прочитанному, к услышанному. «Во время бесед с учениками надо использовать не только книжный материал, но и опыт самих детей, чтобы они проявляли инициативу и старались передать своими словами свои впечатления и познания», так сказал Жусупбек Аймауытов.

Учебный предмет **“Математика”** предполагает формирование арифметических счетных навыков, ознакомление с основами геометрии; формирование навыка самостоятельного распознавания расположения предметов на плоскости и обозначение этого расположения языковыми средствами: внизу, сверху, между, рядом, сзади, ближе, дальше, практическое умение ориентироваться во времени, умение решать задачи, сюжет которых связан с жизненными ситуациями. Наибольший эффект при этом может быть достигнут в результате применения различных форм работы над задачей:

1. Работа над решенной задачей.
2. Решение задач различными способами. Мало внимания уделяется решению задач разными способами, в основном из-за нехватки времени. А ведь это умение свидетельствует о достаточно высоком математическом развитии. Кроме того, привычка нахождения другого способа решения сыграет большую роль в будущем.
3. Правильно организованный способ анализа задачи - от вопроса или от данных к вопросу.

4. Представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать "картинку"). Учитель обращает внимание детей на детали, которые нужно обязательно представить, а которые можно опустить. Мысленное участие в этой ситуации. Разбиение текста задачи на смысловые части. Моделирование ситуации с помощью чертежа, рисунка.
5. Самостоятельное составление задач учащимися.
6. Решение задач с недостающими данными.
7. Изменение вопроса задачи.
8. Составление различных выражений по данным задачи и объяснение, что означает то или иное выражение. Выбрать те выражения, которые являются ответом на вопрос задачи.
9. Объяснение готового решения задачи.
10. Использование приема сравнения задач и их решений.
11. Запись двух решений на доске - одного верного и другого неверного.
12. Изменение условия задачи так, чтобы задача решалась другим действием.
13. Закончить решение задачи.
14. Какой вопрос и какое действие лишнее в решении задачи (или, наоборот, восстановить пропущенный вопрос и действие в задаче).
15. Составление аналогичной задачи с измененными данными.
16. Решение обратных задач.

Развитие у детей логического мышления - это одна из важных задач начального обучения. Умение мыслить логически, выполнять умозаключения без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определенным правилам - необходимое условие успешного усвоения учебного материала. Основная работа для развития логического мышления должна вестись с задачами. Ведь в любой задаче заложены большие возможности для развития логического мышления. Нестандартные логические задачи - отличный инструмент для такого развития. Систематическое использование на уроках математики и нестандартных задач, расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Учебный предмет "Познание мира" является интегрированным и состоит из модулей естественнонаучной и социально-гуманитарной направленности, а также предусматривает изучение основ безопасности жизнедеятельности. На уроке отрабатываем навык обозначения событий во времени языковыми средствами: сначала, потом, раньше, позднее, до, в одно и то же время. Закрепляем признание ребенком здоровья как наиважнейшей ценности человеческого бытия, умение заботиться о своем физическом здоровье и соблюдать правила безопасности жизнедеятельности. У ребят есть возможность подготовить свой материал на заданную тему, а также свои вопросы и задания, что они делают с большим удовольствием.

Учебный предмет "Технология" предусматривает овладение учащимися умениями самообслуживания, навыками ручных технологий обработки различных материалов; развитость индивидуально-творческих особенностей личности, необходимых для познания себя как личности, своих возможностей, осознания собственного достоинства. В рамках внеклассной работы ставим небольшие сценки.

Итак, модель формирования и развития функциональной грамотности можно представить в виде плодового дерева. Как любому дереву необходим уход, полив, тепло, свет, так и маленькой личности, приходящей к учителю на урок, необходимы знания, умения и навыки. Поливая это дерево, спланированной, чётко продуманной, слаженной работой, используя современные педагогические технологии, дерево незамедлительно даст плоды – замечательные, достойные восхищения, яблочки (ключевые компетенции), т.е. образованных, успешных, сильных, способных к саморазвитию, людей.

Дерево – функционально грамотная личность

Вода – педагогические технологии

Яблочки – ключевые компетенции

Лейка – учитель (для того, чтобы поливать, должен постоянно самосовершенствоваться, т.е. заниматься самообразованием).

Как без должного ухода дерево зачахнет, так и без грамотной компетентной работы педагога нельзя сформировать, добиться развития функциональной грамотности младших школьников.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана» (27 января 2012 года)
2. «Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы»
3. Педагогический журнал Казахстана «Коллеги» «Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности школьников» (collegu.ucoz.ru);
4. Республиканский журнал «12-летнее образование» № 6, № 8 2010 г, 2011г;
5. Архипова Е.В.»Основы методики развития речи учащихся», М.: Вербум, 2004г.
6. Волина В.В. Занимательное азбукведение. М.Просвещение, 1994.
7. Журнал Начальная школа: «Плюс, минус» 2003 №3, 2004 №3, 2011 №3, 2011 №4
8. Юрова Е.В. 250 упражнений для развития устной речи. Начальное обучение. М. ООО» Издательство Астрель», 2000г.
9. Селюнина Н.А. « Дидактический материал по развитию речи и творческих способностей учащихся для 1 класса «АБВГДейка».г. Серебрянск, Зыряновский р-н, ВКО 2012г.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Афанасьева Т. А.,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры менеджмента образования и психологии,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
г.Запорожье, Украина*

В современных условиях развития общества возрастает потребность в нестандартно мыслящих, творческих личностях. На сегодняшний день, традиционная форма обучения, которая ориентируется на формирование знаний, навыков и умений, не соответствует современным требованиям общества. Основой современного образования должны быть не только формирование знаний, умений, навыков, но и развитие творческого мышления, рефлексивности. Поскольку именно благодаря развитию этих качеств личность сможет адаптироваться к любым условиям.

Несмотря на то, что в Украине накоплено много практического материала по использованию инновационных методов в процессе непрерывного образования, однако хотелось бы остановиться на одной из технологий личностно-ориентированного образования - арт-педагогике, которая находится в стадии формирования.

В связи с этим возникает проблема исследования научных основ арт-педагогики, обусловлена противоречием между важностью реализации технологии арт-педагогики, с одной стороны, и ее неопределенностью в теории и практике, с другой.

В современной психологической практике отсутствует единый методологический подход к определению арт-педагогики. Это понятие трактуется как метод воспитания и обучения; как разновидность процесса обучения и воспитания; как отрасль педагогики, психологии. Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день, в научной литературе наблюдается недостаточная изученность арт-педагогики, это прослеживается как на теоретико-методологическом уровне так и на практическом уровне.

Современный термин «артпедагогика» является двухэлементным и включает в себя два понятия. Первое из них - «арт» (от англ. «Art») - дословно означает искусство, мастерство, ремесла, искусство; второе - «педагогика» (от греч. пайдос - дитя, аго - вести, вести детей) - наука о воспитании, развитии и обучении человека. Также арт-педагогика понимают, как педагогику искусства; образование, воспитание и развитие человека через искусство. Один из самых известных основоположников «воспитание через искусство» («Education through Art») является Г. Рид, который придавал особое значение данному термину. Согласно его концепции, в сочетании понятий «арт» и «педагогика» отмечается сознательный переход от «процессов воспитания» в их общепринятом понимании к живому конструктивному союзу обучаемого и обучающего в пространстве искусства. Это определение «позволяет избежать любого авторитаризма в понимании воспитания. Не воспитание в искусстве, не искусство в воспитании, а гуманистический путь воспитания через искусство [1]. Г.Рид обозначил искусство, как единственный путь воспитания, выдвигая его на роль всеобъемлющей деятельности.

В отечественной научной литературе термин «артпедагогика» появился относительно недавно - в 1997 году - после публикации Ю.С. Шевченко и Л.В. Крепица научно-методического пособия «Принципы арттерапии и артпедагогик в работе с детьми и подростками» [2] . Однако наиболее широкое распространение термина «артпедагогика» наблюдается в 2001 году - после публикации учебного пособия «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании» [3]. Последние годы дефиниция «арт-педагогика» активно используется в педагогике и психологии. Однако ее отсутствие в словарях при одновременном распространении арт-педагогической практики способствует многообразию содержания данного термина.

При анализе дефиниции «арт-педагогика» в педагогической и психологической литературе можно выделить три подхода: коррекционно-педагогический, художественно-дидактический, педагогический.

Несмотря на многообразие подходов и интерпретаций арт-педагогики, на сегодня, отсутствует единая целостная модель арт-педагогики, необходимой для ее использования в системе непрерывного образования психологов. Поэтому, на наш взгляд, возникает необходимость в разработке модели арт-педагогики в системе непрерывного образования.

При анализе указанных подходов, для построения модели технологии арт-педагогики мы предлагаем использовать интегративный подход. Мы опираемся на положения о том, что арт-педагогика имеет с педагогикой общую цель - помочь субъекту образовательной системы научиться понимать себя и жить в гармонии с собой и окружающими, научиться познавать окружающий мир, то есть помочь личности в ее социализации и самореализации.

В процессе построения модели арт-педагогики мы будем опираться на следующее определение: арт-педагогика - технология психолого-педагогической работы с личностью, с помощью изобразительного искусства (музыка, танец, литературное творчество, театральное искусство, киноискусство и др.).

Итак, дальнейшее исследование арт-педагогике невозможно без определения категории технологии и создание ее модели. Под моделью мы будем понимать абстрагированное выражение основной сущности объекта, который рассматривается как конструкция определенных символов нашего опыта или мышления таким образом, в результате получаем систематизированную репрезентацию этого опыта и мышления как средство их понимания или объяснения другими людьми [5].

Под технологией мы понимаем упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата (В. Сластенин [6]).

Создавая модель технологии арт-педагогике, мы придерживаемся следующих методологических требований: концептуальность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Концептуальность технологии предполагает, что для технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию. Системность означает, что технология должна обладать всеми признаками системы: логика процесса, взаимосвязь его частей, целостность. Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов. Эффективность указывает на то, что современные технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения. Воспроизводимость технологии заключается в том, что она должна быть эффективной для других однотипных образовательных учреждений, других субъектов. Основными компонентами технологии должны быть: цель, задачи, принципы, компоненты, содержание и этапы, методы, результат.

Следовательно, при разработке концептуальной модели арт-педагогике, согласно положениям теории функциональных систем П. Анохина выделим три блока: целевой, содержательно-операционный и результативный [7].

Целевой блок включает: цели и задачи; содержательно-операционный – принципы, компоненты, содержание, этапы, формы и метод; результативный – критерии и результат.

Для создания целевого блока определим цели и задачи арт-педагогике в системе непрерывного образования психологов. Целью арт-педагогике является сопровождение профессионального развития психолога.

Основными задачами арт-педагогике является создание внутренней, положительной мотивации в процессе переподготовки; развитие рефлексивности; развитие профессионального мышления; формирования навыков самоорганизации, самопрезентации, самовыражения, саморегуляции; сопровождение профессиональных кризисов психологов; создание условий для самопознания и проработке негативных эмоциональных состояний; развитие сензитивности.

Раскрывая содержательно-операционный блок, определим принципы, содержание, этапы, формы и методы арт-педагогике.

В процессе использования арт-педагогике в непрерывном образовании психологов необходимо следовать таким принципам: самовыражение и спонтанности, уникальности, сотворчества.

Принцип самовыражения и спонтанности заключается в том, что каждый психолог в процессе предлагаемых занятий самовыражается; творчество носит спонтанный характер; для обеспечения положительного эмоционального самочувствия и достижения гармонии с самим собой, с окружающими людьми необходимо давать безопасный выход своим эмоциям. Принцип уникальности заключается в отсутствии заданного образца в предлагаемых психологам творческих работах, что позволяет им выйти на новый уровень профессионального мышления. Любой результат - продукт индивидуального или коллективного опыта; продукт деятельности, выполненный

психологом, является самоценным независимо от содержания, формы и качества, так как объективирует и сохраняет внутренние переживания и чувства личности.

Принцип сотворчества позволяет психологу ощутить профессиональную идентичность, почувствовать себя частью психологического сообщества. Язык творчества является одной из самых эффективных языков в общении с другими людьми. В совместной творческой деятельности легче выявить индивидуальность каждого человека, увидеть его проблемы и трудности.

Арт-педагогическая технология может реализовываться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Однако независимо от формы работы необходимо соблюдать этапы реализации арт-педагогических практик. Первый этап - настрой, способствует включению в работу. На этом этапе можно использовать игры-разминки. На втором этапе происходит активизация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений. Третий этап направлен на индивидуальную изобразительную деятельность. Целью четвертого этапа является вербализация, проговаривания чувств, мыслей, которые возникали в процессе и результате выполнения задания. При условии использования групповых форм работы пятым этапом является коллективная работа, которая может реализовываться в парах, малых группах.

Шестым этапом, независимо от форм работы, участников, является рефлексивный анализ, который предполагает осознание и анализ своих мыслей, чувств.

Основными методами, которые используются в арт-педагогике, является коллажирование, лепка, рисование, аппликация, инсценировки, монотипия, использования фотографии, и др.

Эффективность реализации модели арт-педагогики (результативный блок) мы можем определить согласно критериям (результатами арт-педагогики): развитие профессионального мышления, навыки самопознания, саморегуляции, самоопределения, самопрезентации, развитие рефлексивной культуры.

Разработанную нами модель мы внедрили в процесс переподготовки практических психологов на базе КУ «ЗОИППО» ЗОС. На основании проведенных исследований мы определили позитивную динамику среди практических психологов на мотивационном, когнитивном, рефлексивном, операционно-деятельностном, поведенческом уровнях. В результате чего, мы можем утверждать, что арт-педагогическая технология является эффективной в системе непрерывного образования психологов.

Список литературы

1. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / Под ред. В.Шестакова. – М. : Искусство, 1969. – 272 с.
2. Шевченко Ю.С., Крепица А.В. Принципы арттерапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками: метод. Пособие / Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица. – Балашов, 1998. 56 с.
3. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 248 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева – СПб.: Речь, 2005. – 98 с.
5. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / О. І. Гура – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.].

7. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды / П. К. Анохин. – М.: Медицина. – 1998. – 400 с.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Ахметова С.К.,
учитель географии,
КГУ «Покровская средняя школа»,
Есильский район,
Северо-Казахстанская область, Казахстан,
Sandrita_5@mail.ru*

В чем разница между хорошим и великим учителем? Хороший учитель развивает способности ученика до предела, великий учитель сразу видит этот предел.

Мария Каллас

В Государственной программе развития образования на 2011–2020 годы ключевой акцент сделан на повышение статуса педагога. В Послании народу Казахстана Президент Нурсултан Назарбаев обратил особое внимание на повышение качества педагогического состава. Отметил, что необходимо «усилить» стандарты базового педагогического образования, требования к квалификации преподавателей школ и вузов [1].

В условиях обновления содержания образования возросла потребность в педагоге, способном модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта.

Обновление образования в настоящее время требуют от педагога знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования, отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, владения технологиями проектирования, диагностирования, умения анализировать и оценивать свою педагогическую деятельность, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий в целом.

Повышения квалификации — часть системы образования, призванная оказать содействие развитию человека в период его самостоятельной жизни после получения профессиональной подготовки. Так, педагоги, в силу специфики профессиональной деятельности, получая дополнительное профессиональное образование в системе повышения квалификации, вовлекаются в непрерывный процесс обучения в течение всей самостоятельной жизни и приобретают новые знания и компетенции. Результатом повышения квалификации является готовность педагогов к качественному выполнению работы в соответствии с современными требованиями, возможность применения полученных знаний и умений в профессиональной деятельности, сформированность новых компетенций, необходимых для реализации новейших стандартов образования, осуществление непрерывного образования [2].

В республике начато реформирование существующей системы повышения квалификации педагогов. В Казахстане созданы базовые комплексы повышения квалификации.

Первый комплекс - Центры педагогического мастерства (ЦПМ) и его филиалы на базе «Назарбаев Интеллектуальных школ». В перспективе здесь идет накопление

большого потенциала сильнейших педагогов, способных транслировать отечественный и зарубежный опыт во все школы страны.

Второй комплекс - Национальный центр повышения квалификации педагогов «Өрлеу». Данный центр объединяет существующий Республиканский институт повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования и 16 институтов повышения квалификации педагогических работников в областях и городах городов Астана и Алматы.

Курсы организованы в сотрудничестве с Кембриджским университетом. Содержание и тематика курсов направлена на реализацию ключевых направлений, таких как: внедрение в процесс обучения современных методик и технологий, корректирование системы образования от рецептивно - трансляционной к конструктивной, что означает, что образование должно давать не только знания, но и умения их использовать в процессе социальной адаптации.

Глава государства Нурсултан Назарбаев подчеркнул, что «успешность реализации Стратегии модернизации страны зависит, прежде всего, от знаний, социального и физического самочувствия казахстанцев».

Программа Кембриджского университета представлена в виде семи модулей:

1. Новые подходы в преподавании и обучении.
2. Обучение критическому мышлению.
3. Оценивание для обучения и оценивание обучения.
4. Использование ИКТ в преподавании.
5. Обучение талантливых и одаренных детей.
6. Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся.
7. Управление и лидерство в обучении [3].

В настоящее время можно увидеть при применении «модульной системы» Кембриджского университета положительные тенденции в улучшении качества образования.

Я хочу отметить основные новые методы, которые использую в своей профессиональной деятельности:

- Использование Информационно-коммуникативных технологий. С помощью интерактивной доски показывала детям ситуации, над которыми они должны были задуматься, а также презентации к урокам. Использование интерактивной доски позволяет экономить время учителя и даёт возможность учащимся проявить себя.
- Работа с одаренными детьми по предмету и привлечение их в качестве помощников учителя при разборе нового материала.
- Обучение критическому мышлению. При критическом мышлении дети анализируют и синтезируют информацию, полученную в результате наблюдения, выполнения определенного опыта, при размышлении рассуждении.
- Преподавание и обучения учитывая возрастные особенности. В классе дети учатся в основном одного возраста, но при этом у них разный уровень развития.
- Работа в группах, в парах.

Я думаю, что основной целью внедрения программ в систему образования является получение качественного образования. Чтобы ученики научились тому, как учиться. Для того чтобы в жизни они смогли достичь поставленных перед собой целей, быть грамотными, ответственными и уверенными в себе.

Поэтому педагогу необходимо не только посещать курсы по повышению квалификации, где происходит обмен знаниями, педагогическим опытом, новыми методами между педагогами для улучшения качества знаний у учащихся, но и прежде всего, заниматься самообразованием.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы от 7.12.2010 г.
2. Вершловский С. Г. Вызовы научно-технической революции и образование // Новые знания. — 2008. — № 4. — С. 23—28.
3. <http://sc0028.zerenda.akmoedu.kz/documents/view/C060FE3F998CAD82/?p>

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТА РЕАЛИЗАЦИИ ДПП

*Горбунова Т.С.,
кандидат педагогических наук
Белан Н.А.,
кандидат педагогических наук,
Голикова С.Н.,
кандидат педагогических наук
БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области»,
Омск, Россия
dekan@iroooo.ru*

Качество реализации образовательных программ с точки зрения управления деятельностью учреждения дополнительного профессионального является ключевым вопросом.

В рамках Программы развития БОУ ДПО «ИРООО» был создан и реализуется проект «Комплексная оценка результатов освоения ДПП как механизм управления качеством ДПП». Для обеспечения согласования позиций разработано и реализуется «Положение о комплексной оценке результата реализации ДПП».

В основу методологии легли концептуальные идеи М.В. Кларина об инновационности образовательной практики, а именно, то, что:

- предметом инновационности является развитие собственной деятельности субъекта, то есть «создание новых образцов деятельности как образовательный результат»(1);
- обучение должно иметь не искусственно создаваемый, а реальный, жизненный и профессиональный контекст;
- процесс освоения опыта описывается циклом преобразования Деминга П-Д-П-Д (планируем-делаем - проверяем результаты-действуем в более крупном масштабе);
- способы и характер оценки результатов отражают изменения предметности и предусматривают не менее трех уровней оценки: 1-й характеризует реакцию участников на программу обучения, 2-й - оценку полученных участниками знаний и опыта, 3-й - оценку поведения на рабочем месте.

В связи с этим в «ИРООО» изменился характер оценки результативности обучения: от оценки учебных результатов к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления (в профессиональном контексте - компетенции), а также на производственную практику обучаемых и образовательной организации.

На первом уровне осуществляется оценка реакции обучающихся на ДПП. В объекты оценки включаются содержание курсов, организация курсов, форма проведения занятий, качество педагогических кадров. Инструментом оценки являются субъективные впечатления потребителей образовательной услуги. Процедурно – это опрос всех слушателей с использованием системы тестирования MimioVote. Проводится в соответствии с расписанием старшим методистом деканата в течение 20 минут. Содержание опросника было разработано рабочей группой из сотрудников Института, утверждено на заседании УМС. В качестве шкалы используется уровень индивидуальной удовлетворенности обучающихся различными аспектами курсовой

подготовки. В качестве основных аспектов опроса можно назвать следующие: удовлетворенность содержанием, организацией, формами проведения занятий, качеством педагогических кадров и общая удовлетворенность курсами.

В случае реализации ДПП на другой базе используются опросные листы. Проводится опрос 1 раз в 2 недели по окончании курсов повышения квалификации. Результат слушатель заносит в Индивидуальный лист рабочей тетради (Приложение 1).

На втором уровне осуществляется оценка усвоения содержания ДПП. Оценка усвоения представляет собой совокупность следующих результатов: приобретение знаний и умений при освоении базового и профильного разделов ДПП, освоение и совершенствование трудовых действий, профессиональных компетенций, изменение отношения к педагогическим объектам согласно конкретной ДПП.

Оценка результатов ДПП на этом уровне складывается из комплекса следующих процедур: тестирования, проверяющее знания по базовому разделу ДПП (по вопросам законодательства РФ в области образования), которое разрабатывается и проводится с использованием системы MimioVote деканатом по завершении обучения. Это тестирование можно проводить до курсов, в начале курсов и по окончании курсов повышения квалификации. Тестирование, проверяющее знания профильного раздела ДПП разрабатывается и проводится кафедрой. Демонстрация сформированности умения оказания первой помощи с использованием тренажера «Максим», «Илюша» при несчастных случаях и других ситуациях, угрожающих жизни и здоровью проводится централизованно по окончании курсов. Опрос (анкетирование) всех слушателей на предмет изменения отношения к различным аспектам профессиональной деятельности также проводится по завершении обучения.

Особой процедурой в комплексе оценочных средств является итоговая аттестация в различных формах, предусмотренных ДПП. Для итоговой аттестации устанавливается единая шкала оценки качества усвоения слушателями курсов повышения квалификации содержания ДПП (оценки уровня освоения трудовых действий, профессиональных компетенций).

Итоговая аттестация выявляет уровень освоения трудовых действий, профессиональных компетенций, способность разрабатывать индивидуальную программу профессионального развития. Она проводится в форме, предусмотренной ДПП (тестирование, контрольная работа, защита педагогического проекта, демонстрация конкретных трудовых действий и др.). Собственные результаты слушатель заносит в Индивидуальный лист рабочей тетради.

На третьем уровне осуществляется оценка поведения педагога, прошедшего обучение, на рабочем месте. Оценка поведения на рабочем месте представляет собой совокупность следующих результатов: изменение деятельности педагога при осуществлении трудовых функций согласно Профстандарту, повышение уровня самостоятельности в профессии, успешность прохождения процедуры аттестации. Проводится в форме дистанционного анкетирования педагогов и работодателей (анкетирования в опросных листах), очных опросов, одновременно охватывающих статистически значимую аудиторию (Приложение 2). Отсроченный опрос осуществляется 1 раз в месяц для опроса работодателей, чьи педагоги проходили повышение квалификации 3 месяца назад. Данная процедура осуществляется Центром мониторинга и деканатом.

Данные анализируются ежеквартально, составляются диаграммы и аналитические справки по каждой ДПП, результаты представляются на заседаниях кафедр, совещаниях при ректоре, заседаниях Учебно-методического совета и Ученом совете.

В результате анализа комплексной оценки результатов освоения ДПП идет подготовка и принятие управленческих решений, направленных на устранение проблем, выявленных в результате всех процедур.

Приложение 1

Индивидуальный лист слушателя по комплексной оценке результата освоения ДПП (оценке уровня освоения трудовых действий, профессиональных компетенций)

ДПП «_____»

№	Компоненты оценки результатов освоения ДПП	Форма	Результат
1	Удовлетворенность ПК	Опрос с использованием программы MimioVote	
2.1.	Знания базового раздела ДПП	Тест с использованием программы MimioVote	
2.2.	Знания профильного раздела ДПП	Тест	
		Диагностическая работа	
2.3.	Уровень освоения трудовых действий, профессиональных компетенций	Итоговая аттестация	<i>зачтено (В Д У Н)</i>
2.4.	Диагностика сформированности умения оказания первой помощи при несчастных случаях и других ситуациях, угрожающих жизни и здоровью	Зачет	
2.5.	Программа профессионального развития педагога в межкурсовой период	защита	

Рекомендации

(В-высокий , Д-достаточный, У-удовлетворительный, Н-недостаточный)

Приложение 2

Анкета для определения удовлетворенности работодателя результатами освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагога

№	Параметры удовлетворенности	Шкала			
		Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
1.	Достигнута ли цель обучения				
2.	Произошли ли позитивные изменения в деятельности педагога:				
2.1	Начал проявлять освоенные компетенции на рабочем месте.				
2.2	Начал внедрять новое содержание обучения.				
2.3	Начал внедрять новые технологии обучения.				
2.4	Успешно решает возникающие профессиональные затруднения.				
2.5	Активно участвует в работе творческих групп в ОУ.				
2.6	Участвует в профессиональных конкурсах.				
2.7	Повысилось качество урочной деятельности педагога.				
2.8	Повысилось качество внеурочной деятельности педагога.				
2.9	Успешное прохождение процедур аттестации.				
3.	Причины позитивных изменений в деятельности педагога на Ваш взгляд:				
3.1	Своевременное обновление, актуальность и перспективность содержания дополнительных профессиональных программ.				
3.2	Возможность обучения педагогов по индивидуальному маршруту (индивидуальные и групповые консультации, различные формы обучения).				
3.3	Оптимальные расписание и график работы при реализации дополнительных профессиональных программ.				
3.4	Профессионализм и знания преподавателей ИРООО. Применение ими оптимальных методов и интерактивных технологий обучения.				
3.5	Практическая направленность дополнительных профессиональных программ, наличие стажировки.				
3.6	Хорошая оснащенность учебно-методическими и техническими средствами обучения. Наличие у всех слушателей рабочих тетрадей.				
3.7	Доступность информации. Обратная связь. Удобное для пользователей оформление Интернет-сайта ИРООО.				

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Гришина И.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования,
г. Санкт-Петербург,
Россия,
Васильченко Л.В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
г. Запорожье, Украина*

Социально-экономические тенденции, характерные для начала второго десятилетия XXI века, привели к резкому возрастанию значения проблем, связанных с повышением качества образования в условиях поиска новых подходов к росту эффективности управления образовательными системами. Само понятие «качество образования» стало предметом общественных и научных дискуссий представителей самых разных профессий.

Большое внимание проблемам качества образования и совершенствованию процессов управления уделяется в документах, определяющих государственную политику в сфере образования и модернизацию отечественного образования. К числу актуальных изменений, направленных на повышение качества образования, можно отнести:

- введение государственных образовательных стандартов;
- организационные перемены в структуре управления образовательными организациями;
- разработку новых подходов к оценке качества и востребованности образовательных услуг на основе механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных организаций;
- введение профессионального стандарта педагогической деятельности и ряд других программ по модернизации образования.

Масштабность процессов модернизации образования и их нарастающая интенсивность требуют совершенствования управленческих воздействий на качество образовательного процесса и достигаемые в нем результаты. Необходима оценка не только результатов, но и последствий инноваций для принятия обоснованных стратегических решений по совершенствованию качества образования. Процесс управления качеством образования мы рассматриваем как деятельность по реализации целей образования на основе принятия оперативных и стратегических управленческих решений, координацию функционирования образовательной системы, отслеживание и прогнозирование протекающих в ней процессов, планирование условий и направлений деятельности для повышения качества образования.

Стандарты в сфере образования - это совокупности нормативных представлений (эталонов, критериев, установок, ценностных ориентаций, регламентирующих процедур), которыми руководствуются участники образовательной деятельности при принятии управленческих решений. Сложность внедрения профессионального стандарта педагогической деятельности работников сферы общего образования (воспитателей, учителей) для регулирования профессиональной деятельности состоит в том, что профессиональное сообщество пока недостаточно готово к принятию

подобного инструмента оценки квалификации педагогических кадров. Переход же к новой парадигме в управлении образовательным процессом реально состоится лишь тогда, когда будут найдены адекватные формы объективации стандартов профессиональной деятельности. При этом важно подчеркнуть, что сами стандарты имеют динамическую природу, хотя темпы их изменений, что вытекает из их функции, намного меньше по сравнению со временем завершения циклов регулируемой деятельности или продолжительностью этапов функционирования системы. Диверсификация сложившейся системы образования - это одновременно и построение службы педагогической стандартизации. Важно отдавать себе отчет в многообразии реально используемых стандартов профессиональной деятельности на уровне отдельного образовательного учреждения. Этому может служить, в частности, приводимый вариант их классификации.

Профессиональные стандарты различаются:

- по масштабу их использования: государственные, региональные (муниципальные), районные, локальные (действующие в масштабах определенного вида ОУ);
- по объектам их приложения: институционально-ориентированные (государственные, региональные, районные, локальные); индивидуально-ориентированные, т.е. используемые при оценке (аттестации) деятельности административных работников системы образования в соответствии с иерархией управления системой профессионально-педагогической деятельности;
- по статусу применения: обязательные (обязательные), рекомендательные, конвенциональные (становящиеся обязательными после дополнительных соглашений), смешанные;
- по механизмам их выработки (объективации): экспертные заключения, тестовые задания;
- по природе регистрируемых параметров деятельности функционирования учреждения, системы: процессуально - динамические (временные), результативно-итоговые (структурные) [8].

Комплексное использование профессионального стандарта педагогической деятельности работников сферы общего образования (воспитателей, учителей) направлено на повышение качества образования, его экономической эффективности и конкурентоспособности образовательных организаций на рынке образовательных услуг.

Оценивание предполагает наличие критерия или стандарта, с которым сравнивается объект оценивания для определения его относительной ценности. Стандарт в данном случае - это степень или уровень требований, уровень совершенства или уровень достижений. Стандартизация предполагает разработку унифицированного инструментария, определение процедуры сбора данных, их интерпретации и применения в сфере управления и формирования образовательной политики.

Одним из наиболее распространенных инструментов оценивания в практике управления образовательными организациями стала самооценка. Она применяется для определения соответствия проводимой работы запросам обучающихся и их родителей, социальных партнеров, местного сообщества. В науке детально разработаны все аспекты целеполагания, созданы алгоритмы и различные методики проведения самооценки, которая является достаточно технологичной и эффективной процедурой, позволяющей образовательным организациям осуществлять мониторинг внутреннего состояния и гибко реагировать на изменения внешней ситуации [3, 4, 5].

Профессиональный стандарт педагога, разработанный как рамочный документ применительно к оценке качества профессиональной деятельности в сфере образования без учета социокультурных и социально-экономических контекстов различных регионов, может и должен быть конкретизирован в регионе и образовательной

организации с учетом указанных особенностей. Для конкретизации могут быть использованы некоторые ориентиры, позволяющие учесть контекст, в котором осуществляется деятельность образовательной организации.

В первую очередь ориентиры - нормативные, которые предполагают, что оценивание проводится законно, этично и с должным учетом интересов оцениваемых и клиентов процесса оценивания. Оценивание педагогов должно опираться на научные принципы образования, реализацию миссии, целей и задач образовательной организации и эффективное выполнение профессиональных обязанностей таким образом, чтобы максимально удовлетворить потребности всех участников образовательных отношений, профессионального сообщества и общества в целом. Требования к оцениванию персонала должны быть отмечены в официальных положениях, в контракте и в инструкции по оцениванию персонала, чтобы оценивание было последовательным, справедливым и соответствовало действующим законам и этическому коду поведения. Необходимо прогнозировать возможные конфликты интересов и решать их открыто, честно, чтобы исключить, снизить их негативное влияние на процесс и результаты оценивания. Доступ к отчетам об оценивании персонала должен быть ограничен лицами, обладающими законной необходимостью использования и обзора этих отчетов. Взаимодействие с педагогами в процессе оценивания должно проходить в профессиональной, деликатной и вежливой форме, чтобы повысить их самооценку, мотивацию, профессиональную репутацию, улучшить деятельность и отношение к оцениванию персонала и не причинить им вреда.

Процедурные ориентиры позволяют придать оцениванию информативный, своевременный и важный характер. Оценивание должно быть конструктивным. Оно должно помогать руководителям образовательных организаций развивать педагогический коллектив, поощрять и помогать оцениваемым педагогам добиваться отличных результатов их деятельности. Необходимо определить сферы применения и круг должностных лиц, имеющих доступ к проведению и применению оценивания, для постановки перед оцениванием конкретных вопросов. Процедуру оценивания должны осуществлять специалисты с необходимой квалификацией, профессиональной подготовкой, практическими умениями и авторитетом, чтобы отчеты об оценивании воспринимались с уважением и применялись на практике. Отчеты должны быть понятными, своевременными, обладать практической ценностью для педагогов. За процессом оценивания должен следовать процесс обсуждения и отслеживания результатов, что поможет педагогу понять их и предпринять соответствующие действия.

Оценочные ориентиры предусматривают использование легких в применении, эффективных в использовании времени и ресурсов, адекватно финансируемых и жизнеспособных с других точек зрения системы оценивания. Процедуры оценивания должны планироваться и проводиться таким образом, чтобы предоставлять необходимую информацию, снижая расходы и снимая возможные конфликты. Система оценивания должна развиваться и контролироваться совместно заинтересованными сторонами, которые конструктивно участвуют в работе системы. Для эффективного и действенного осуществления планов оценивания необходимы адекватные ресурсы и время[7].

Достоверность и точность работы с информацией требуют, чтобы полученная информация была качественной, а выводы логически опирались на полученные данные. Роль, ответственность, цели деятельности и необходимая квалификация оцениваемого педагога должны быть четко определены, что позволит получить веские данные оценивания. Необходимо определить, описать и зафиксировать обстановку, в которой действует педагог, чтобы принять во внимание влияние окружающей среды и ее ограничения на деятельность педагога при оценивании. Процедура оценивания должна быть представлена педагогу и другим заинтересованным лицам в виде

письменного документа, отражающего реальный процесс, а не намерения. Необходимо выбрать или разработать надежные процедуры измерения на основании описания функционала и предполагаемого использования таким образом, чтобы заключения о деятельности педагога были объективными. Выбранные или разработанные процедуры измерения должны обеспечивать реальность, т. е. полученная с их помощью информация должна представлять последовательные показатели деятельности оцениваемого педагога. Гарантия сохранности данных оценки, их аккуратная обработка и анализ. Процесс оценки обеспечивает защиту от необъективности; квалификация или деятельность педагога оцениваются объективно. Система оценки должна периодически и регулярно пересматриваться для внесения необходимых изменений.

Конкретизацию профессионального стандарта педагога необходимо проводить на основании принятых в регионе и образовательной организации документов, характеризующих перспективы развития системы образования, регламентирующих инновационную деятельность, то есть всех документов, которые в той или иной мере учитывают региональный контекст профессиональной деятельности педагогического работника. Другими словами – необходимо ответить на вопрос – в чем особенность деятельности учителя сельской школы? В чем специфика деятельности учителя в лицее, гимназии, общеобразовательной школе?

Областями конкретизации содержания профессионального стандарта педагогической деятельности работников сферы общего образования (наполнение региональной и школьной компоненты) являются характеристики трудовой функции – необходимые действия, умения и знания. Эти компоненты стандарта могут подлежать уточнению, но не замене на новые.

Профессиональный стандарт педагога может рассматриваться как инструмент оценивания квалификации в различных ситуациях профессиональной деятельности – как объективный измеритель квалификации педагога, как средство отбора педагогических кадров в образовательные организации, как основа для формирования трудового договора.

Оценка как неотъемлемый компонент логически выстроенной модели управления качеством образования в том, или ином виде представлена на всех ее этапах, на которых как раз и может быть использован профессиональный стандарт в качестве оценочного инструмента в различных ситуациях. Рассмотрим эти ситуации подробно.

Набор педагогических кадров. В данном случае оценка отражена в формулировке требований к кандидату. На этом этапе профессиональный стандарт может быть использован в качестве инструмента для определения соответствия квалификации претендента предлагаемой должности.

Отбор кандидатов на должность учителя. Для отбора кандидатов необходимо установление критериев отбора, по которым оценивают претендентов и отбирают достойных. Критерии отбора отличаются от требований тем, что критерии отбора отражают идеальные характеристики, абсолютные качества и квалификации. Очевидно, что никто не может обладать всеми качествами и квалификациями в идеале и не все характеристики имеют одинаково важное значение в определении достойнейшего кандидата. Использование профессионального стандарта также позволяет придать объективность мнению экспертов, проводящих собеседование с кандидатами. На основании профессионального стандарта проводится сравнение, насколько кандидат способен успешно работать в образовательной организации, соотнося свою оценку не с субъективными впечатлениями, а с целями и задачами образовательной организации. Более того, уже на этапе отбора важно спрогнозировать, как кандидат волеется в педагогический коллектив, как будет проходить процесс его адаптации, какая методическая и практическая помощь понадобится ему.

Введение в должность. Руководитель образовательной организации оценивает уровень сформированности профессиональных качеств в новом педагоге или любом другом специалисте. Особое внимание необходимо уделить молодым специалистам и оценке их профессионального потенциала. Оценка педагогической деятельности на этом этапе чрезвычайно важна, так как она дает информацию о том, как новый специалист адаптируется к классу, программе, коллективу, каковы перспективы его творческого участия в достижении целей школы.

Профессиональное развитие педагогического коллектива. Этот этап модели управления качеством совпадает с развивающим подходом к оцениванию деятельности педагогов. Главными задачами программы развития педагогического коллектива являются увеличение знаний и умений педагогов и соответственно возрастание потенциала школы в решении ее основных задач. Руководитель при помощи гибкого инструмента оценки способен выявить разрыв между настоящим этапом сформированности профессиональных качеств и необходимых характеристик и желаемым, максимальным уровнем профессиональной компетенции. Гибкий инструмент оценки позволяет, с одной стороны, применить индивидуальный подход к каждому педагогу, с другой — ориентироваться на конечное решение задач и выполнение программы развития школы.

Аттестация и непосредственный процесс оценивания педагогических кадров. Оценивание позволяет определить: разнообразие задач и нагрузку, которые учитель способен выполнять эффективно, как можно улучшить работу педагога, и какая программа развития должна быть разработана в коллективе на настоящий момент, возможны ли изменения в заработной плате или кадровые перестановки. В практике современной профессиональной деятельности в сфере образования оценка квалификации педагога проводится в рамках аттестационных процедур, которые носят преимущественно, жесткий декларированный характер. Нормативно-правовое регулирование отражает общественно значимые институциональные функции аттестации как социального института, поскольку формальные цели и задачи аттестации представляют собой публично и документально оформленные общественные требования к качеству труда педагогических работников. Аттестация способствует профессиональному развитию учителя, т.к. изменяет его понимание и видение себя, его представления об окружающем мире, о культуре, об участниках образовательного процесса. У педагога появляется необходимость в поиске лучших форм и технологий обучения и воспитания, выстраиваются иные отношения с обучающимися, родителями, коллегами и общественностью, повышается ответственность за себя и других, открытость к новому, проявляется стремление к саморазвитию, самореализации [9].

Процедуры аттестации проводятся на основании приказов, регламентов, инструкций с использованием методических материалов — методик оценки квалификации педагога, разъяснений к порядку проведения аттестации и т.п. Эти документы и материалы по своему статусу и жанру не предполагают проведение общественного обсуждения в отличие от профессионального стандарта. Широкое обсуждение профессионального стандарта является основанием выработки консолидированного в обществе мнения о требованиях, которые можно применять к профессиональной деятельности педагога, о границах его функциональной ответственности. Именно поэтому профессиональный стандарт педагогической деятельности работников сферы общего образования (воспитателей, учителей) может быть использован в качестве ведущего инструмента аттестации педагогическим работником.

Использование профессионального стандарта педагога как инструмента аттестации педагогических работников предполагает разработку методических материалов для экспертов, для самих педагогов, для руководителей образовательных

организаций. Это могут быть формы экспертных заключений, примерное наполнение портфолио педагога, рекомендации по заключению эффективного контракта с педагогом. Данный пакет документов создается непосредственно в регионе, так как это позволяет учесть социо-культурную ситуацию, сложившуюся в сфере образования, ее социально-экономическое положение и динамику изменений.

Необходимо ориентироваться на то, чтобы аттестационные процедуры стимулировали педагога к профессиональному развитию, совершенствованию своих профессиональных компетенций. Прозрачность профессионального стандарта педагогической деятельности работников сферы общего образования (воспитателей, учителей), его общественный характер утверждения позволяют учесть мнения всех участников образовательного процесса со стороны взрослых людей (педагогов, руководителей образовательных организаций, родителей). Применение профессионального стандарта как инструмента аттестации позволит создать такую систему условий, стимулирующих педагогов к собственному образованию, повышению педагогической квалификации, связанную:

- с ориентацией на образовательные запросы и потребности обучающихся;
- со спецификой процесса их личностного становления и профессионального самоопределения;
- с учетом особенностей выбранного обучающимися образовательного маршрута;
- с опорой на предшествующий опыт обучающихся;
- с использованием совокупности современных педагогических технологий.

Как известно, качественное изменение образовательного процесса начинается с формирования нового взгляда педагога на свое место и роль в процессе, нового отношения к обучающемуся. Именно этой цели позволит достичь аттестация, построенная на использовании профессионального стандарта педагогической деятельности работников сферы общего образования (воспитателей, учителей) в качестве ведущего инструмента оценки профессиональной квалификации педагога.

Список литературы

1. Волков В.Н. Подготовка школы к сертификации // Народное образование. - 2011. - № 6. - С.134-139.
2. Волков В.Н. Подготовка образовательного учреждения к сертификации ИСО 9001 (из опыта работы ГОУ СОШ №619 Санкт-Петербурга) // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2011. - № 5. - С.35-43.
3. Гришина И.В., Волков В.Н. Самооценка ООУ по критериям модели TQM как новый ресурс управления // Все для администратора школы. Научно-методический журнал. - 2011. - Пилотный выпуск. - С.7-15.
4. Гришина И.В., Волков В.Н., Курцева Е.Г. Самооценка общеобразовательного учреждения по критериям модели Total Quality Management как новый ресурс управления // Академический вестник СПб АППО. - № 2 (7). - 2009. - С.28-40.
5. Гришина И.В., Волков В.Н., Курцева Е.Г. Самооценка школы // Народное образование. - 2010. - № 6. - С.105-112.
6. Гришина И.В., Волков В.Н., Эмануэль А.В. Важность и значимость для школ сертификации по ИСО // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. - 2011. - № 7. - С.55-62.
7. Гришина И.В., Конасова Н.Ю., Курцева Е.Г. Процедуры оценивания работы школы, деятельности ученика и учителя. – СПб.: «КАРО», 2007. – 224 с.
8. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012.
9. Седов В.А. Аттестация учителей как средство их профессионального развития// Интернет-Форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным

- участием «Педагогика в современном мире». [Электронный ресурс]. - URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-30> (дата обращения: 14.05.2015).
10. Стандарт аудит. Сайт компании ОО АФ «Стандарт – Аудит». [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.st-au.ru/?page=77> (дата обращения: 31.05.2015).

МОДЕЛЬ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

*Казакова М.А.,
проректор по организационно-методической
деятельности и внешним связям,
Институт развития образования
Омской области,
Омск, Россия,
kazakova_m@iroooo.ru*

Современные требования, предъявляемые к профессиональной компетентности педагогов, а также темп модернизации системы образования в Российской Федерации подтверждают актуальность непрерывного образования педагогических работников. Педагоги сегодня сталкиваются с необходимостью осваивать новые трудовые действия и выполнять новые функции. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ устанавливает необходимость повышать квалификацию педагогических работников по направлению своей основной профессиональной деятельности не реже 1 раза в 3 года. Однако в последние годы в системе дополнительного образования педагогических работников наблюдается динамичный рост запросов со стороны педагогов и руководителей образовательных организаций на прохождение профессиональной переподготовки по разным направлениям. Так, Институтом развития образования Омской области ежегодно по плану реализуется не менее 15 дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки, и, кроме того, по заявкам педагогов Омской области и других регионов разрабатывается и реализуется до 10 программ профессиональной переподготовки дополнительно к плану.

Процесс профессиональной переподготовки педагогических работников обладает определенной спецификой, которая выражается в изменении вектора профессионального развития педагога, перестройке смысловых структур профессионального сознания педагога, коррекции и ревизии социально-профессиональной позиции педагога, переориентации педагогического работника на новые цели и новое предметное содержание, смене способов выполнения деятельности. Специфика процесса профессиональной переподготовки педагогов кардинально отличается от процесса повышения квалификации и не может не учитываться при выстраивании системы андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Вопрос субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и педагогов как взрослых обучающихся в процессе профессиональной переподготовки недостаточно раскрыт в научных источниках. В этой статье мы рассмотрим структурно-функциональную модель андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров (рис. 1), выявим критерии ее результативности.

Андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров в нашем исследовании

трактуются как процесс взаимного воздействия, основанный на системе межсубъектных связей и направленный на трансформацию профессионального самосознания субъектов и их готовность к профессиональному саморазвитию.

Под трансформацией имеющегося профессионального самосознания понимается изменение представления субъекта (как обучающегося педагога, так и преподавателя-андрагога) о себе как о специалисте, основанное на критическом осмыслении имеющегося опыта профессиональной деятельности.

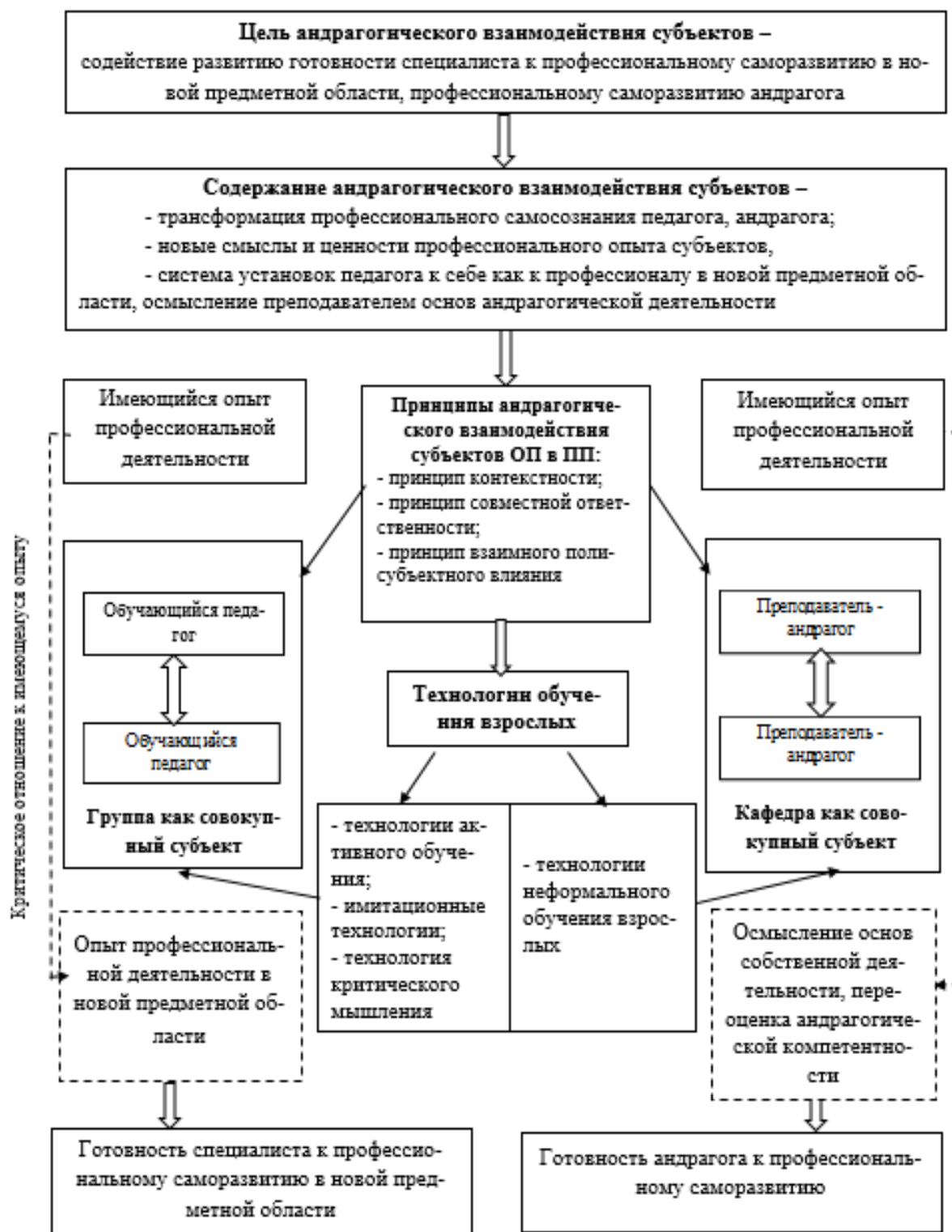


Рис. 1. Модель андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров

Методологической основой модели андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров являются: личностно-деятельностный подход (А.И. Зимняя, А.И. Кукуев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн); системный подход (И.В. Блауберг, Д.П. Горский, А.Г. Кузнецова, О.Г. Прикот, Э.Г. Юдин).

Структурно-функциональные компоненты модели находятся в иерархической взаимосвязи и их совокупность представляет собой в целом систему построения андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогов.

Основным компонентом модели андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров является **цель андрагогического взаимодействия субъектов**, которая заключается в содействии развитию готовности специалиста к профессиональному саморазвитию в новой предметной области, профессиональному саморазвитию андрагога.

Цель андрагогического взаимодействия субъектов определяет, в свою очередь, его **содержание**, которое выражается в трансформация профессионального самосознания как обучающегося педагога, так и преподавателя-андрагога, в формировании новых смыслов и ценностей профессионального опыта субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки, в построении системы установок педагога к себе как к профессионалу в новой предметной области, в осмыслении преподавателем основ андрагогической деятельности.

Анализ литературы по теории обучения взрослых позволил обосновать **принципы взаимодействия субъектов** образовательного процесса в профессиональной переподготовке, на основе которых будет определяться отбор адекватных образовательных технологий, форм организации деятельности, средств обучения, способов и инструментария оценивания результатов взаимодействия в соответствии с целью и общими закономерностями андрагогического взаимодействия преподавательского состава и слушателей профессиональной переподготовки. Раскроем суть каждого принципа.

Принцип контекстности. Андрагогическое взаимодействие субъектов строится на основе контекстного обучения, предполагающего адаптацию педагогов в процессе переподготовки к будущей профессиональной деятельности. Принцип контекстности требует учитывать и контекст осуществления взаимодействия субъектов: учет межсубъектных связей, форм и способов взаимодействия.

Принцип совместной ответственности. Андрагогическое взаимодействие преподавателей и обучающихся педагогов в процессе профессиональной переподготовки требует от субъектов согласованности целей, содержания, отбора организационных форм и образовательных технологий на всех этапах реализации образовательного процесса. При этом ответственность за достижение планируемых результатов распределяется между всеми субъектами андрагогического взаимодействия.

Принцип взаимного полисубъектного влияния. Андрагогическое взаимодействие предполагает деятельностный и личностный обмен между субъектами, воздействие субъектов друг на друга, ведущее к взаимообусловленным изменениям. Взаимное полисубъектное влияние требует формирования множественных межсубъектных связей андрагогического взаимодействия.

В результате андрагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся педагогов изменяются не только отношения между субъектами образовательного процесса профессиональной переподготовки. Эффект андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров будет проявляться в изменении отношения самого субъекта к себе как к деятелю, как к профессионалу, в способности критически относиться к

собственному опыту, в готовности субъектов к профессиональному саморазвитию.

Так, в результате реализации процесса профессиональной переподготовки педагогов на основе модели андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров качественные изменения произойдут со всеми субъектами - и с обучающимися педагогами, и с преподавателями-андрагогами.

О результативности модели андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров будут свидетельствовать:

- готовность педагога к профессиональному саморазвитию в новой предметной области;
- готовность андрагога к профессиональному саморазвитию в области обучения педагогических работников.

Под готовностью специалиста к профессиональному саморазвитию мы понимаем осознанность необходимости и стремление повышать имеющийся уровень своей профессиональной компетентности, направленные на расширение собственного профессионально-личностного опыта.

Модель андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров может использоваться образовательными организациями, реализующими дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки педагогических кадров. Реализация образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогов на основе предложенной модели андрагогического взаимодействия субъектов будет способствовать формированию способности педагога к дальнейшему профессиональному саморазвитию и, как следствие, становлению, адаптации и закреплению специалиста в новой предметной области.

Список литературы

1. Агасандян Л. Э. Модель формирования профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. - № 3. – С. 100-103.
2. Алексеенко И.А. Проектирование взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях заочного образования взрослых // Человек и образование. – 2010. - № 1 (22). – С. 97-101.
3. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике // [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> (Дата обращения 03.05.2016).
4. Ковальчук В.И. Модель развития педагогического мастерства мастера производственного обучения профессионально-технических учебных заведений // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2014. - № 2. – С. 112-120.
5. Котлярова И.О. Культура взаимоотношений субъектов реализации программ дополнительного профессионального образования // Наука и современность. – 2013. - № 23. – С. 62-66.
6. Лопанова Е.В. Компетентностная модель повышения квалификации педагогов // Сибирский педагогический журнал. - 2011. - № 7. - С. 237-248.
7. Ракова Н.А. Андрагогическая и педагогическая модели обучения – сопоставительный анализ // Веснік ВДУ. – 2011. - № 1 (61). – С. 80-85.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ковалев М. В.,
магистрант 1 курса ИПП
РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

Профессиональная самореализация – не только совокупность знаний, умений и навыков, скрепленных профессиональными компетенциями, это также гармоничное раскрытие всех сторон личности. Если личностное саморазвитие считается важнейшим для максимального раскрытия потенциала личности человека, то его профессиональный аспект является неотъемлемой частью этого процесса.

Современные представления о разных сторонах профессиональной самореализации основаны на трудах Рубинштейна, Леонтьева, Божовича, Маслоу, Франкла и многих других ученых. Исследования последних лет акцентируют внимание на таком аспекте профессионального самоопределения личности как опосредование этого процесса ценностными ориентациями, социальными установками, формируемыми обществом, историческим периодом и культурным кодом.

Так, Л.А. Коростылева считает, что «самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [1, с. 3]

Определим понятие профессиональной самореализации педагога как его желание и стремление к самоактуализации – выражению, проявлению, совершенствованию себя в педагогической деятельности.

Несмотря на то, что проблема профессиональной самореализации личности вообще и личности педагога в частности была неоднократно освещена многими учеными на рубеже 20 – 21 веков, значительные изменения социально-экономических условий в современном мире вынуждает если не пересмотра, то значительной корректировки ранее описанных положений в исследуемом вопросе. Поэтому в данной статье рассматривается проблема актуализации факторов профессиональной самореализации педагогов.

Условиями полноценной профессиональной реализации личности являются материальные (обеспечение труда, интерьер, методические материалы и так далее), социально-организационные (статус профессии, возможности роста), финансовые (заработная плата и возможности ее повышения). [2]

Особенностями личности, успешной в профессии, являются: креативность и творческая организация профессиональной деятельности, самоанализ своей деятельности и своего отношения к ней, удовлетворенность своим трудом, стремление к постоянному профессиональному развитию, наличие своего индивидуального «почерка» в профессии, соответствие целей и ценностей в профессии личным целям и ценностям. [3]

В своей работе по диагностике показателей профессиональной самореализации личности [4] Л.В. Манжос и С.А. Хазова показали, что в современной системе образования основными факторами успешности профессиональной самореализации педагогов являются: условия труда (удобный режим работы, уровень организации труда, уровень технической оснащенности), возможность достижения высоких профессиональных результатов, соответствие работы уровню притязаний личности, самостоятельность, соответствие работы личным способностям, зависимость размера вознаграждения от личных качеств (уровень квалификации, инициативность и творческий характер), общественная значимость, статус профессии и ее творческий характер, возможность общения в процессе работы, обеспечение оргтехникой.

Препятствуют эффективной самореализации педагогов следующие факторы: размер заработка, уровень организации труда, престиж профессии, психологический микроклимат, зависимость материального вознаграждения от личных взаимоотношений с руководством, физическое и нервное переутомление.

Анализ многочисленных опросов молодых педагогов показывает, что основными затруднениями на пути к профессиональной самореализации являются неясные цели, их отсутствие (когда человек еще ищет себя) или непонимание путей их достижения, недостаток умений в профессиональной деятельности, отсутствие понимания того, своим ли делом человек занимается, несоответствие между своими потребностями и возможностями для их реализации.

Как преодолеть сложности профессиональной самореализации молодых педагогов, показанные выше? Этому могут способствовать осознанное целеполагание и стремление достичь своих целей, принятие себя, работа над своей собранностью, концентрацией, формирование позитивного взгляда на жизненные трудности, формирование волевых качеств, упорства в достижении поставленных целей, постоянная работа над собой.

Для эффективного преодоления вышеперечисленных сложностей в РГПУ им. Герцена под руководством Семикина В.В. [5] была описана модель профессиональной самореализации молодого специалиста (педагога) в условиях современного образования. Эта модель содержит четыре составляющие: ценностно-смысловые, когнитивные, коммуникативные и регуляторные характеристики личности молодых педагогов.

Системная модель профессиональной самореализации педагогов включает в себя четыре основных составляющих (сферы). Ценностно-смысловая сфера характеризуется ценностно-смысловыми установками; профессионально-педагогическими и гуманистическими ценностями (направленными на профессиональную и личную самореализацию); миссией (осознание педагогического труда) – свидетельствующей о личностной зрелости. Вторая, когнитивная составляющая включает профессиональное педагогическое сознание (знания о педагогическом процессе и его составляющих: образах субъектов, целях, средствах, результатах); профессиональное педагогическое самосознание (Образ «Я», самоотношение, самоинтерес, самопонимание, самоуважение) и рефлекссию (профессиональная идентичность, осознание трудностей, проблем); креативность и творчество в профессии (способности и профессионально важные качества личности) – способствующая интеграции (адаптации) в образовательную среду. Третья – регуляторная содержит удовлетворенность педагогической деятельностью в актуальный период времени; самоорганизацию педагогического труда, (выработку собственных средств, способов, стратегий структурирования и организации деятельности); саморегуляцию (ПВК, регуляцию поведения и деятельности, эмоциональной сферы), и саморазвитие (наличие целей и перспектив будущего педагогического развития (карьеры) и высшего уровня профессионального развития – мудрости (индивидуальный стиль профессиональной деятельности, индивидуальный стиль мыслительной деятельности,) – лежащая в основе результативности в профессиональной деятельности. Четвертая – коммуникативная сфера включает профессионально-педагогическое взаимодействие (стили, уровни общения); конструктивное диалоговое взаимодействие, (конфликтологическую грамотность и компетентность), готовность к сотрудничеству в деятельности (гибкость в выборе стилей поведения во взаимодействии) – способствующую социальному признанию в профессиональной деятельности.

В соответствии с четырьмя вышеперечисленными составляющими можно сформировать уровни развития профессиональной самореализации педагога: уровень личностного потенциала, уровень готовности к профессиональной деятельности,

который достигается в процессе обучения, уровень профессиональной грамотности, уровень профессиональной психолого-педагогической компетентности, уровень профессиональной педагогической культуры.

Тогда процесс профессионального роста педагога мы можем разбить на следующие этапы: готовность к обучению в вузе, этап образовательно-профессиональной подготовки, период адаптации в профессиональной деятельности, этап становления профессиональной компетентности, этап формирования профессиональной культуры.

Подводя итог описания современных проблем профессиональной самореализации молодых педагогов и путей их преодоления, можно сказать следующее. Безусловно, особенности социально-экономических условий современной России заметно усложняют процесс профессиональной самореализации молодого педагога. Плюрализм ценностей, сложные материальные условия труда и быта, размытые жизненные цели – далеко не все факторы, указанные в данной статье. Однако, мощная теоретическая база по этому вопросу, разработанная на рубеже 20 – 21 веков, позволяет построить на ее основе современные методики и модели по преодолению препятствий, стоящих на пути к профессиональной самореализации личности вообще и молодых специалистов (педагогов) в частности.

Список литературы

1. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб., 2005
2. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. М.: Смысл, 2006
3. Орлова О.В. Право и самореализация личности в гражданском обществе. М.: Ин-т государства и права РАН, 2007. 203 с.
4. Л.В. Манжос, С.А. Хазова, Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях, Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, № 3 (162) / 2015
5. Семикин В.В. Профессиональная самореализация молодых педагогов в условиях современного российского образования: отчет о научно-исследовательской работе. СПб., 2012.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ САЛОН КАК ФОРМА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ

*О.А. Колядинцева,
к.п.н., первый проректор
БОУ ДПО «Институт развития образования
Омской области», Россия,
ksy_72@mail.ru*

Становление системы внутрифирменного обучения сотрудников является сегодня ведущим направлением в управлении организацией. С одной стороны, это требование времени, которое, обостряя конкуренцию между организациями, делает выбор в пользу организации, способной быстро ориентироваться в изменяющихся условиях и в кратчайшие сроки «оснащать» необходимым компетенциями своих сотрудников. С другой стороны, и это очень важно, выполнение задач, стоящих перед современной организацией, связано с объективной сложностью их характера, что требует, скорее всего, не ужесточения вертикали в управлении, а, наоборот,

выстраивания и укрепления горизонтальных связей между сотрудниками, структурными подразделениями организации.

В рамках организации внутрифирменного обучения сотрудников БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области» (далее – Институт) традиционными формами являются внутриинститутская научно-практическая конференция, обучающие семинары, творческие группы, индивидуальные и групповые консультации. В последние годы появилась необходимость в обновлении подходов к организации неформального образования сотрудников Института, заполнении вакуума неофициального, неформального общения между ними.

Некоторые формы работы с педагогическим коллективом, активно использующие в предыдущие периоды развития системы образования, реализуются и в настоящее время. Примером такой формы является Педагогический салон, идея которого получила свое развитие XIX веке, и была положена в основу проекта Программы развития Института.

Педагогический салон, являясь «салонной» методикой профессионального взаимодействия педагогов, относится к системной модели внутрифирменного обучения, суть которой заключается в приоритете групповых процессов и групповой работе коллектива организации.

Деятельность Педагогического салона может быть представлена в формате школы-курса, творческой мастерской и студии, педагогической гостиной, круглого стола, дискуссионного клуба, коллоквиума, тренинга и др., в том числе с возможностью привлечения ведущих педагогов и ученых.

Одна из важных задач Педагогического салона – повысить мотивацию его участников к профессиональному диалогу, педагогическому творчеству, профессиональному развитию в целом. Кроме того, Педагогический салон позволяет решить проблему «выращивания внутренних тренеров», поскольку каждый участник имеет возможность заявить себя в качестве ведущего. Формат Педагогического салона, как показывает практика, помогает в короткие сроки влиться в коллектив новым сотрудникам Института. Участие в заседаниях Педагогического салона является добровольным. В начале года сотрудникам предоставляется возможность выбрать и заявиться на те заседания салона, тематика и формы проведения которых интересны, важны и значимы для их профессионального развития.

Проект «Педагогических салон» рассчитан на 5 лет, реализуется с 2015 года. В содержании работы Педагогического Салона включены сложные проблемы образования взрослых: определение приоритетных направлений, подходов к развитию непрерывного образования, осмысление и выбор эффективных технологий обучения взрослых. План реализации проекта представлен в таблице 1.

Таблица 1.

План реализации проекта «Педагогический салон»

№ п/п	Форма и тематика заседания Педагогического салона	Сроки
Педагогический салон 2015 года по проблемам андрагогики		
1.	Круглый стол «Возможности, особенности и условия обучения взрослого»	январь
2.	Дискуссионный клуб «Андрагогическая и педагогическая модели обучения: сравнительная характеристика»	февраль
3.	Коллоквиум «Эффективные модели образования взрослых в мировой отечественной практике»	апрель
4.	Круглый стол «Непрерывность и открытость образовательной практики как ведущие идеи и принципы образования взрослых»	сентябрь
5.	Мастер-класс «Критериальная база и процедуры оценки процесса	октябрь

	повышения квалификации на основе применения активных методов обучения и продуктивной деятельности слушателей»	
6.	Мастер-класс «Диалогическое взаимодействие и его специфика при обучении взрослых»	ноябрь
7.	Педагогическая гостиная «Андрагогика как наука, практика и искусство»	декабрь
Педагогический салон 2016, 2017 годов по проблемам реализации технологий в обучении взрослых		
1.	Педагогическая гостиная «Коучинг-технологии в образовании»	январь
2.	Круглый стол «Проблемы реализации проектной технологии в образовании взрослых»	февраль
3.	Дискуссионный клуб «Форсайт-технология предвидения: проблемы и перспективы внедрения в образовательный процесс»	март
4.	Мастер-класс «Фокус-группа как метод мониторинговых исследований»	апрель
5.	Педагогическая гостиная «Школа коммуникаций»	сентябрь
6.	Дискуссионный клуб «Технологии взаимодействия в образовании взрослых: сегодня и завтра» (Обучение в сотрудничестве)	октябрь
7.	Круглый стол: «Кейс-технологии в образовании взрослых»	ноябрь
8.	Научно-практическая конференция сотрудников Института, посвященная теории и практике реализации современных технологии обучения взрослых	декабрь
9.	Практикум «Технология интерактивного обучения (технология модерации)»	январь
10.	Практикум «Метод партиципативного обучения в образовании взрослых»	февраль
11.	Мастер-класс «Тренинг как одна из форм интерактивного обучения взрослых»	март
12.	Круглый стол «Воркшоп как новый метод обучения взрослых»	апрель
13.	Экспертная площадка «Игровые технологии в обучении взрослых»	сентябрь
14.	Круглый стол «Экспертные методы работы с взрослыми: проведение экспертных панелей»	октябрь
15.	Научно-практическая конференция сотрудников Института, посвященная теории и практики реализации современных технологии обучения взрослых	декабрь
Педагогический салон 2018 года по проблемам эмоционального образования		
1.	Круглый стол «Профессионально-личностное развитие и эмоциональный интеллект»	январь
2.	Психолого-педагогическая лаборатория по исследованию эмоционального интеллекта	февраль
3.	Тренинг развития эмоциональной гибкости педагога/эмоциональной устойчивости педагога	март
4.	Психолого-педагогическая мастерская «Профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов»	апрель
5.	Тренинг «Управление эмоциями в сложных ситуациях педагогического взаимодействия»	май
6.	Педагогическая гостиная «Эффективная коммуникация в межличностном общении»	сентябрь
7.	Мотивационный тренинг для педагогов	октябрь
8.	Дискуссионный клуб «Возможности системы повышения квалификации в развитии эмоционального интеллекта педагогов»	ноябрь

9.	Фокус-группа «Эмоциональное образование педагогов в системе непрерывного образования»	декабрь
Педагогический салон 2019 года по проблемам акмеологии		
1.	Круглый стол «Акмеологические технологии личностного и профессионального развития»	январь
2.	Педагогическая гостиная «Технологии игромоделирования»	февраль
3.	Практикум «Технологии психоконсультирования»	апрель
4.	Круглый стол «Технологии ресурсосбережения».	сентябрь
5.	Круглый стол «Технологии оптимизации эмоциональной устойчивости»	октябрь
6.	Мастер-класс «Акметектоника как комплексная система оценивания, коррекции и моделирования профессионального <i>акме</i> »	ноябрь
7.	Научно-практическая конференция Института, посвященная теории и практики реализации акмеологических технологий	декабрь

Методика проведения Педагогического салона заключается в представлении основной идеи или идей, положенных в основу определенной темы заседания. Это представление истории вопроса, основных характеристик, касающихся современной интерпретации обсуждаемого вопроса или противоречий, которые были обозначены в ходе подготовки. Активно применяется и пользуется особым вниманием участников метод обращения и обсуждения видеотрегментов художественных фильмов, которые демонстрируют составляющие проблемы, которой посвящено заседание.

Интересными и эффективными получаются заседания, на которых основная тема раскрывается через содержание деятельности сотрудников по тому или иному направлению текущей работы. Например, заседание Педагогического салона по проблеме проектной технологии позволило включить опыт сотрудников Института, полученный в ходе разработки рекомендаций по подготовке обучающимися основной школы индивидуального проекта в условиях внедрения новых стандартов. Или проведение мастер-класса «Фокус-группа как метод мониторинговых исследований» по теме «Условия успешного внедрения профессионального стандарта «Педагог дополнительного профессионального образования» - теме, которая параллельно обсуждалась на структурных подразделениях в данное время в преддверии введения указанного стандарта. Анализ полученных результатов позволил не только изучить мнения сотрудников Института по заявленной проблеме, но и определить актуальные проблемы введения стандарта, принять своевременные управленческие решения, и, что важно, снять внутреннее напряжение и преодолеть сомнения внутри коллектива.

Резюмируя вышеизложенное, Педагогический салон является неформальным объединением сотрудников Института по освоению новых идей, подходов, методов, технологий организации обучения в системе непрерывного образования. Педагогический салон существенно обогащает систему имеющихся форм профессионально-педагогической деятельности, обладает значительным потенциалом в становлении позитивного климата, демократических методов взаимодействия в коллективе, активизирует научную деятельность, объединяет сотрудников в процессе поиска общих подходов к решению актуальных проблем дополнительного профессионального образования и является реально востребованным и действенным механизмом профессионального развития сотрудников Института.

Список литературы

1. Асмолова, М. Л. Деловые комплименты: управление людьми при внедрении инноваций / М. Л. Асмолова. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 155 с.
2. Кафидов, В. В. Управление человеческими ресурсами: Учебное пособие.— СПб.: Питер, 2012. — 208 с. — Стандарт третьего поколения.

3. Кязимов, К.Г. Внутрифирменное обучение и развитие персонала. – М.: Изд-во «МИГ», 2013. – 240 с.
4. Папонова, Н. Е. Обучение персонала компании : практ. пособие / Н. Е. Папонова. – М. : Финпресс, 2011. – 176 с.
5. Калинин, А.А. Педагогические салоны /<http://www.ini21.ru/arhiv/1-09/89.php/>

ОПЫТ РАБОТЫ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОЛИЛОГА-ИССЛЕДОВАНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

*Крылова Л.А.,
доктор педагогических наук, профессор,
Северо-Казахстанский государственный
университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан*

На сегодняшний день мы обладаем широким кластером инновационных методов и приемов. Многие из них известны филологу с середины 70-90-х годов прошлого века, но некоторые из них подаются уже в импортной, экзотической или цифровой упаковке. Так, например, метод «бб» есть известная нам реализация бинарного подхода на уроке литературы, а приём «фишбон» - активная работа студента в поле проблемной ситуации занятия. «Мозговой штурм» не вписывается в пространство урока литературы, потому что для диалога требуется глубина погружения в смысловые пласты текста, а не скорость ответа. Данный метод появился 60 лет назад в Америке и возник, как известно, не на почве учебного процесса. Глубокий проблемный вопрос, содержащий в себе интригу, перевесит блок вопросов мозговой атаки и вызовет у студента и ученика продуктивную активность. В работе А.П. Панфиловой «Инновационные педагогические технологии. Активное обучение» в главе «Мозговые штурмы» представлено 9 разновидностей: «теневого штурм», «мозговой штурм в стиле «соло», «мозговой штурм по-японски» [1]. При использовании игровых технологий такие «штурмы» оправданы, но не на занятиях по литературе. Осваивая и внедряя тот или иной инновационный метод, необходимо помнить, что он должен отвечать специфике и органике нашего предмета.

Для появления новых эффективных педагогических технологий требуется время и длительная апробация. Не дожидаясь новых инноваций, важно самим моделировать активные методы и формы занятий на основе кластера имеющихся активных методов и эффективных технологий. Нас интересуют, прежде всего, интегрированные уроки по литературе. Впервые из опыта работы об интегрированных уроках литературы написал С.А. Леонов [2].

На практических занятиях элективного курса «Новые технологии анализа художественного произведения в школе» по методике преподавания литературы мы активно апробируем и внедряем в практику учебного процесса интегрированный полилог-исследование. Его конструкт представляет собой синтез разных методов и приёмов. Это активный метод формирования ключевых профессиональных компетенций учителя-словесника. Он обеспечивает панорамное видение поставленной проблемы в контексте новых технологий анализа художественного произведения, а именно онтологического, культурологического и аксиологического. Это и интегрированная коллективная работа творческих групп студентов, проводимая в форме полилога, где в равноправной речевой активности у каждого участника есть своя конкретная микротема, а все вместе раскрывают единую монографическую тему

исследования в формате своей творческой группы. Выступив, группа предлагает участникам полилога ответить на ключевой вопрос заявленной проблемы.

Работа преподавателя и творческих групп может идти в русле проектной деятельности. В полилоге могут работать три или четыре творческие группы. Каждая составляет по три слайда-анализа и один слайд-вопрос. В результате интерактивный проект вбирает 16 слайдов, логически связанных друг с другом. Преподаватель формулирует тему исследования каждой группе, координирует работу над интерактивным проектом, задаёт вопросы и сам является участником полилога.

Темы интегрированных исследований должны быть актуальными и современными. Назовём темы, уже разработанные и апробированные нами на практических и открытых занятиях: «Трагедия Пушкина «Борис Годунов» как диалог о сущем и вечном», «Постижение философии сальеризма в трагедии «Моцарт и Сальери». «Русский бунт сверху и снизу в романе Пушкина «Капитанская дочка», «Цена «чайного тепла» и «флигельной любви» в рассказе А.П.Чехова «Душечка», «Повесть Куприна «Олеся» как энциклопедия славянской народной аксиологии и культуры». Для иллюстрации приведём ключевые фрагменты этих занятий, свидетельствующие не только об эффективности данного метода, но и о растущем уровне качества самостоятельной исследовательской работы студентов 3 курса по специальности «Русский язык и литература».

Современное прочтение трагедии Пушкина «Борис Годунов» лежит в координатах сущего и вечного. Перед нами трагический образ преступного выбора и греховного обольщения. В интегрированном исследовании участвуют четыре творческие группы:

Группа «историков» - тема исследования **«Московская смута начала XVII века: мифы и факты»**. Цель – дать новые исторические материалы о смуте Московского царства и рода Годунова.

В начале XVII века в России произошла первая гражданская война, которую современники метко называли «смутой». Герой трагедии Василий Шуйский своё презрительное отношение к хворородному царю Борису выразил словами: «Вчерашний раб, татарин, зять Малюты, зять палача и сам в душе палач». Легенда о татарском происхождении Годунова известна по работам историков Н. Карамзина, О. Ключевского, Н. Костомарова. Современные ученые-историки Р.Скрынников и А.Зимин [3] доказали, что его предки никогда не были ни татарами, ни рабами. Они коренные костромичи-бояре, издавна служившие при Московском дворе. Дядя Годунова был записан в опричный корпус, где получил высокий чин главы Постельного приказа, а племянник – кравчего, отвечающего за царскую трапезу. Народная память никогда не связывала имя Бориса с «подвигами» в опричнине.

Вопрос «историков»: *Почему весь русский мир в трагедии называют семилетнего царевича Дмитрия младенцем?*

Вопрос преподавателя «историкам»: *Докажите, что углическая трагедия, случившаяся при царствовании Федора, начинает бытийствовать в московских сценах 1598 года у стен Новодевичьего монастыря.*

Группа «онтологов» - тема исследования **«Бытийная картина Московского царства»**. Цель – постижение онтологических символов трагедии.

Годунов опустил царский сан с державных высот в мирскую суету. Клятву Борис дает перед чудотворными иконами Владимирской и Донской Богоматери. Первая – хранительница Москвы, клятва перед ней при принятии венца должна быть очищена от греха. Вторая – спасла от гибели его самого во время набега Казы-Гирея на Москву. Но Борис не осознал высших смыслов и стал царём-клятвопреступником. Лишенный духовной радости, он находится во власти уныния и отчаяния. Прощение можно получить в молитве, исповеди, но он окружил себя колдунами, кудесниками и сыщиками. Духовные терзания приводят его к самоубийственному итогу: « ...ничто

не может нас среди мирских печалей успокоить. Ничто, ничто». «Ничто» - символ духовной пустоты, порождающей только бессилие. Оно привело его к опустошению государства, рода, дома, семьи и души. Это расплата за венценосное преступление.

Вопрос «онтологов»: *Был ли у пушкинского Годунова момент, когда он мог спасти Московское царство от смуты?*

Вопрос преподавателя «онтологам»: *Почему царь Борис так и не поднялся к пониманию высших смыслов, к богодарованности, а уповает только на волю народа и закон избрания?*

Группа «аксиологов» - тема исследования **«Аксиология народа времени Московского царства»**. Цель – постижение ключевых национальных ценностей.

Представителями высшей правды и совести являются в трагедии монах-летописец и юродивый Николка. Пимен – обладатель мудрого знания, хранитель соборной памяти. В переводе с греческого его имя означает «пастырь». Только он осознает роковую ошибку народа и разделяет с ним виновность. Словом божьим судит царя-ирода юродивый. Дети Годунова являются у автора носителями лучших национальных ценностей. Плач Ксении по мёртвому жениху – это её вечная верность и осознанное следование за своей долей. Она олицетворяет кроткую стойкость и духовную непоколебимость русской души. Федор Годунов есть выражение национального ума, жаждущего познания. Только он способен понять состояние трагической несвободы, в которую ввергнута нация.

Вопрос группы «аксиологов»: *Что вкладывают в понятие «грех» разные герои трагедии?*

Задание преподавателя «аксиологам»: *Прокомментируйте слова философа Н. А. Бердяева: «Грех не есть непослушание или формальное нарушение воли Божьей. Грех есть испытание человека свободой».*

Группа «культурологов» - тема исследования **«Русская и польская средневековая картина мира в пушкинской трагедии»**. Цель – раскрыть самобытность русской и польской средневековой культуры.

Перед нами православная Русь и католическая Польша, патриархальная Москва и европейский Краков. Налицо сопряжение двух культур, двух церквей, двух типов творчества, двух типов любви. Мир Кракова – это королевский дворец и замки воевод, культ рыцарства, личностный индивидуализм, балы и музыка, мода на латынь. Московский мир не имеет ничего общего с польским миром. Здесь другой быт и другие традиции. У Самозванца идет постепенное вытеснение православного мировидения католическим и рыцарским служением. В решительные минуты он человек русского мира, играющий в удачу и не позволяющий себе «унижаться» перед «гордой полячкой». Ложный выбор приводит его к мнимой власти и трагический смерти.

Вопрос «культурологов»: *На чём выстроен диалог иноземных командиров, возглавляющих русское войско в последнем сражении?*

Итоговый вопрос занятия: *К каким бытийным урокам подводит человека и человечество средневековая трагедия Московского царства?*

Представленный сжатый фрагмент интегрированного исследования показывает, что творческие группы, работая в проблемном поле своей темы, используют ключевые категории науки, в контексте которой ведут свое исследование. Сформулированные ими вопросы подаются для обсуждения в том же аспекте, стимулируя дискуссию.

Второй фрагмент интегрированного исследования погружает студентов в европейскую культуру эпохи Просвещения, представленную в маленькой трагедии Пушкина «Моцарт и Сальери». Тема исследования **«Постижение философии сальеризма в трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери»**.

Группа «искусствоведов» – тема исследования **«Творческая личность как главная ценность эпохи Просвещения»**.

В это время в европейском обществе популярны герои и гении. Слово «гений» до XVI века использовалось в мифологии и означало основателя рода, а в данную эпоху оно приобрело значение таланта. Подражание гениям становится общественной потребностью времени и характерной чертой культуры. «Гений выше разума», – утверждали философы этого времени. Даже дружба считалось чувством, контролируемым рассудком, поскольку её основой является обоюдная выгода друзей. Если нет выгоды, то дружба перестаёт существовать. Главный девиз эпохи: «Имей мужество пользоваться собственным умом!»

Музыкальным «хозяином» австрийского императорского двора был композитор Сальери. Его учениками были такие выдающиеся композиторы, как Л.Бетховен, Ф.Шуберт, Ф.Лист и др. Современники отмечали, что он испытывал мучительную зависть к гению. Не случайно Моцарт считал его демоном своей жизни. Неизвестно откуда появился миф об отравлении Моцарта, но музыканты мира отказались исполнять произведения Сальери. Только в конце XX века талантливый композитор был оправдан.

Разрыв Моцарта с XVIII веком был глубоко трагичным. Это был разрыв с любимым отцом – выдающимся музыкантом своего века. В лице Леопольда Моцарта XVIII век защищал себя от романтического разрушителя Моцарта младшего. «Реквием» – последнее произведение композитора, написанное на латинский текст католической заупокойной службы, но гений Моцарта возвысился над церковными канонами. Композитор создал бесценный памятник эпохи великих философов, революционеров и музыкантов. Его «Реквием» – глубокая и мудрая трагическая поэма о жизни и смерти. В музыке рядом со смирением звучит страстное неприятие смерти. Вот почему католическая церковь не допускает его исполнения в храмах.

Вопрос «искусствоведов»: *«С какой целью Пушкин использует в кульминационной точке своей трагедии упоминание об опере Сальери «Тарар»?»*

Группа «аксиологов» – тема исследования **«Рационалистическая шкала ценностей Сальери».**

Первый монолог Сальери – богоборческий бунт композитора: «нет правды на земле, но правды нет – и выше». Пушкин развертывает в монологе притчу о блудном сыне. Сальери ропщет на Бога и вопрошает, почему не вознаграждаются его труды и молитвы, любовь к искусству. Сальери – музыкант-аналитик, планирующий вдохновение и творческую мечту, то, что не поддается логике. Он абсолютно уверен в музыкальной научной формуле: «звук умертвив, музыку я разъял как труп». Уже здесь возникает мотив трупа. Сначала это труп музыки, затем труп гения.

Герой подходит к музыке рационально. Незнаком он и с категорией совести, она замещена у него категорией долга. Полезность – этическое мерило Сальери-человека и музыканта. Его долг служит не истине, а честолюбию. Он заботится о доброй славе и добром имени, ищет моральное алиби в благородном оправдании зла. Моцарт для него есть «гуляка праздный», а поэтому не достоин дара гения.

Страх Моцарта, связанный с появлением черного человека, бодрит и радует Сальери. Во второй сцене он говорит уже бравурно, легко и весело. В последнем монологе он сбрасывает с себя маску жреца музыки. «Реквием» гения не просветлил душу Сальери. Рациональная природа героя требует мщения за себя. Убийство для него равнозначно исцелению: «как будто нож целебный мне отсек страдающий член». Понимая, что вычислить божественный код музыки гения не возможно, он решается на его убийство.

Вопрос «аксиологов»: *«Почему Сальери-рационалист подавляет в себе чувство совести и культивирует ценность долга?»*

Группа «онтологов» – тема исследования **«Онтология убийства гения».**

Гений у Пушкина показан во всех человеческих проявлениях. Он может ошибаться, как обыкновенный человек, считая Сальери другом и братом по гармонии.

В глубине душа его обладает абсолютным слухом. Он знает о Сальери всё, но это знание сказывается на предчувствии и воплощается в музыке. Оно сработает в сфере идеала, а не в бытовой плоскости. Моцарт погибает, потому что верил в идеал.

У Пушкина смертельное прикосновение – это не только устойчивый мотив, но и событие, наполненное значимым онтологическим смыслом. Сальери убивает Моцарта изящно, не касаясь бокала Моцарта, яд невидимым отлетает от перстня. Ощущения причастности к убийству у героя не происходит, потому что руки его не запачканы кровью.

Восемнадцать лет Сальери-католик хранит при себе яд-дар власти над чужой и собственной жизнью. В христианстве это недопустимый грех. В античной этике яд прославлялся и поощрялся. Всем известна идиома «искусство требует жертв». Жречество наделяет человека ложным правом демиурга. Сальери действует как жрец. Слова Моцарта о несовместимости гения и злодейства касались нравственной проблематики этого вопроса. Увидев выношенную им идею без рассудочной драпировки, Сальери понимает, какую страсть он в себе вынашивал. Преступление обрело наказание в себе самом.

Вопрос «онтологов»: ***«Докажите, что тень черного человека, преследующая Моцарта, разбудила черного человека в самом Сальери?»***

Приобретенный опыт работы в интегрированных исследованиях студенты реализуют на практике в старших классах не только в инновационных школах, но и в общеобразовательных. Каждый студент-практикант обязан провести интегрированный или бинарный урок литературы в старших классах. Педагогическая практика показала, что старшеклассники проявляют живой интерес к интегрированным диалогам и активно работают в вариативных творческих группах. Системная работа на практических занятиях элективного курса формирует у студентов не только умения и навыки исследовательского характера, но и знакомит со структурой и технологией культурологического, онтологического и аксиологического анализов художественного произведения.

При выборе темы дипломных работ студенты охотно берут темы, связанные с перечисленными видами анализов. Темы дипломных работ должны быть актуальными и современными, их нельзя скачать в Интернете. Назовем темы уже защищенных дипломных работ: *«Культурно-временное пространство в книге Герцена «Былое и думы», «Казачья картина мира в романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка», «Аксиология любви в философско-лирических повестях И.С. Тургенева», «Бытие провинциального города в произведениях русской классики»* (диплом по данной теме получил второе место на республиканском конкурсе студенческих работ). В этом учебном году один студент пишет диплом по теме «Онтологический анализ повести А.П. Чехова «Черный монах», другой – «Аксиология любви в повести Н.С. Лескова «Тупейный художник». Рассмотрим, как определяются авторами границы темы и содержание дипломной работы.

Проза Чехова 90-х годов XIX века, посвященная теме интеллигенции, сфокусирована на нервных недугах героев: «скуки» «истерии», «меланхолии», «мании величия», «пессимизме», «апатии». Дипломная работа состоит из трёх разделов: теоретического - «Бытие и самосознание интеллигенции в прозе А.П. Чехова 90-х годов XIX века»; исследовательского - «Симптоматика и бытие нервных недугов у героев повести А.П. Чехова «Чёрный монах» и методического - «Поиск новых тем и творческих форм сочинений на материале чеховской повести». Автор работы видит авторскую онтологическую картину мира и её наполняемость в данной повести.

Сегодня наблюдается повышенный интерес современных режиссёров театров к повести Н.С. Лескова «Тупейный художник». В московском театре «Табакерка» поставлен спектакль о чистой, жертвенной любви тупейного художника и актрисы. (2014 г.). Тема дипломной работы актуальна и востребована временем. Она не о

крепостном праве, а о героях из народа, которые вобрали лучшие национальные ценности. Это народная любовь-дар и любовь-память, ставшая трагической любовью - тризной. Автор диплома исследует сенсорное пространство этой любви.

Опыт исследования, полученный студентами в период бакалавриата, позволяет нашим выпускникам успешно работать над магистерской диссертацией и осваивать на элективных курсах магистратуры уже новые виды анализа художественного текста.

Список литературы

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение.- М., 2012.
2. Леонов С.А. Интегрированные уроки литературы. – М., 2000.
3. Скрынников Р.Г. Россия в начале XVII века. «Смута». - М., 2001.

ВОСПИТАНИЕ СЛОВОМ: РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Куринная А.Ф.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
г. Запорожье, Украина,
Felixsovna@i.ua*

Современное языковое воспитание в открытом образовательном пространстве предполагает его непрерывность и развитие творческой инициативы, умений и навыков продуктивного общения, которое следует начинать с самого раннего возраста и продолжать всю жизнь, так как серьёзное отношение к умению владеть родной речью является залогом жизненного успеха. Античный ритор М.Ф. Квинтилиан, автор фундаментального труда в помощь учителям риторики и будущим ораторам, настаивал на обучении детей риторике с семилетнего возраста, «ибо все, чему в нежном и неопытном возрасте научаешься, глубже в умах укореняется» [2, с. 40].

Разумеется, современные дети и жившие два тысячелетия назад отличаются друг от друга, но неизменным остаётся тот факт, о котором писал великий ритор, – в этом возрасте «дети притворяться еще не умеют, а более слушаются наставлений» [2, с. 28]. Современные дети уже с первых лет жизни слушают радио, смотрят телепередачи, слышат речь других людей. Дети овладевают родной речью в процессе общения, хотя ритм нашей жизни не всегда позволяет родителям целенаправленно развивать культуру речевого поведения ребенка. А именно в дошкольном возрасте дети вступают в контакт с разными собеседниками. Поэтому ребенку нужно знать и уметь использовать в своей речи формы приветствия, прощания, благодарности, вести диалог по телефону. Следовательно, **актуальными** направлениями в работе с детьми дошкольного возраста будут направления, связанные с развитием речи дошкольников, а именно их риторических умений. Эта работа является комплексной, так как базируется на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания, социолингвистики, а также психолингвистики. Работы представителей разных направлений науки (Л. Выготский, А. Гвоздев, И. Горелов, М. Елисеева, А. Запорожец, Е. Офицерова, А. Попова, К. Седов, К. Ушинский, В. Харченко, С. Цейтлин и др.) отчетливо доказывают, насколько велика роль в развитии языковой личности правильно организованная коммуникация.

Цель статьи – рассмотреть некоторые вопросы воспитания и образования дошкольников средствами риторики.

В «Базовом компоненте дошкольного образования» определен уровень сформированности коммуникативной компетенции: умение общаться в конкретных социально-бытовых ситуациях, ориентироваться в ситуации общения, проявлять инициативность, следить за культурой речевой коммуникации [1]. Коммуникативная компетенция предусматривает сформированность всех видов речевой компетенции. Исходя из этого, становится понятно, что развитие риторических способностей у детей дошкольного возраста имеет комплексный характер: предполагает одновременное развития, как вербальных средств общения (фонетической, лексической, грамматической, диалогической и монологической компетенции), так и невербальных средств (мимика, жесты, темп и тембр голоса, фонационное дыхание, слуховое внимание), владение нормами речевого этикета в определенных жизненных ситуациях.

А. Богуш, анализируя содержательный аспект культуры речи и речевого общения, как ведущих составляющих риторики последних десятилетий, в программах дошкольных учреждений, подчёркивает: «... формирование культуры речевого общения в программах «Малыш», «Истоки речевого развития детей дошкольного возраста», «Базисном компоненте дошкольного образования» является базисной характеристикой выпускника дошкольного учреждения, обязательно для всех детей 6-7 лет» [1, с. 69].

Экспериментальные же исследования ведущих отечественных и зарубежных учёных М. Алексеевой, Е. Аматыевой, Л. Антоновой, А. Богуш, З. Курцевой, Т. Ладыженской, М. Лисиной, А. Максакова, Г. Сагач, С. Хаджирадовой, А. Чулковой и др. относительно развития языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков говорят о низком уровне развития обозначенных умений и навыков. Приведём в пример результаты некоторых экспериментальных исследований. Так, экспериментальные данные обследования уровня развития культуры речевого общения, выразительности речи, владения формулами речевого этикета, полученные Е. Аматыевой, А. Богуш, С. Хаджирадовой, А. Чулковой, свидетельствуют «...о довольно низком уровне развития этого феномена (до 8, 6 %) у детей дошкольного возраста», «к достаточному уровню развития всех структурных компонентов культуры речевого общения можно отнести не более 15 % детей старшего дошкольного возраста» [1, с. 4].

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи, но неприемлемых в построении монолога. Владение же связной монологической речью – высшее достижение речевого воспитания дошкольников. Оно вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической. В каждой из этих сторон имеется программное ядро, которое влияет на организацию речевого высказывания и, следовательно, на развитие связной речи. Связность речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание, повествование, рассуждение.

При обучении детей построению развернутого высказывания необходимо формировать у них знания о структуре текста (начало, середина, конец) и представления о способах (средствах) связи между предложениями и структурными частями высказывания. Чем раньше мы начнем развивать у детей уникальный человеческий дар – дар слова, тем скорее добьемся желаемых коммуникативных результатов. В этом нам поможет современная риторика. Ведь центром риторики является обучение эффективному общению.

Необходимость введения в содержание языкового образования дошкольников риторики, как одного из приёмов обучения продуктивному общению, и подготовки к

работе в направлении риторизации языкового образования высокопрофессионального педагога более чем очевидны. На это же указывал К. Седов в своём докладе на Международной научной конференции «Проблемы онтолингвистика – 2009», которая проходила 17.07.09-19.07. 09 в РГПУ им. Герцена (Институт детства). Автор, предлагая модель речевого портрета личности и подчёркивая тем самым уникальность человека с точки зрения коммуникативной компетенции, настаивал на значимости в формировании последней таких речеведческих наук, как онтолингвистика, нейролингвистика, психоллингвистика, логопедия и риторика.

Целенаправленная реализация данных аспектов формирования речемыслительной культуры детей является важным условием становления сильной языковой личности демократического типа всеми работниками дошкольных образовательных учреждений. Подготавливая же дошкольника к публичным выступлениям, все специалисты дошкольных образовательных учреждений работают над преодолением страха перед публикой, развивают у ребёнка уверенность в себе, обучают импровизации, находчивости, самостоятельности мыслить, уметь сообщать информацию, убеждать, призывать, развлекать и свободно общаться. Важным условием формирования риторической личности дошкольника является Фестиваль ораторского искусства как результат лингвориторической и профессионально-коммуникативной деятельности всех участников образовательного учреждения.

Межрегиональный фестиваль ораторского искусства, который проходит уже 10-ый год в г. Запорожье, свидетельствует о непрерывности языкового образования. Около четырёх тысяч школьников и воспитанников дошкольных учреждений из разных регионов страны принимают традиционно участие на районном, городском, областном и межрегиональном этапах Фестиваля ораторского искусства «Всех долговечней царственное слово».

Межрегиональный фестиваль ораторского искусства отвечает запросам гуманизации и риторизации образования, продиктованными спецификой современного информационного общества – потребность в людях, которые умеют:

- быстро воспринимать речь во всех видах слова и извлекать нужные смыслы для принятия оперативных решений, не давая себя увлечь, сбить на деятельность, невыгодную себе и обществу;
- изобретать мысли и облекать их в такую речевую форму, которая отвечает обстоятельствам;
- создавать монолог, умело вести диалог, управлять системой речевых коммуникаций в пределах своей компетенции.

Для обеспечения своего будущего в новых условиях рынка, человек должен быть самостоятельным, инициативным, интеллектуально развитым, умеющим строить коммуникативные связи, быть терпимым к другим людям, способным воспринимать происходящие изменения и принимать соответствующие решения. Все эти качества закладываются уже в дошкольном детстве и развиваются на протяжении всей жизни.

Фестиваль ораторского искусства проводится с целью:

- формирования риторической личности, личности духовно-моральной, экологически мыслящей, социально и физически здоровой, имеющей стабильный коммуникативный потенциал; способной стать основой устойчивого развития демократического государства;
- выявления талантливых и одарённых детей в жанре ораторского искусства, привлечения маленьких и юных ораторов к участию в формировании творческой элиты страны;
- воспитания подрастающего поколения средствами искусства художественного слова;
- усовершенствования научно-методического и организационного руководства

процессом художественного речевого творчества, привлечение специалистов к творческому сотрудничеству с талантливыми детьми, оказание им профессиональной помощи;

- повышения педагогического и профессионального уровня преподавания речеведческих дисциплин;
- популяризация курса риторики в системе дошкольного и школьного образования;
- обобщение и расширения лучшего педагогического опыта, поиски новых путей работы с одарёнными детьми.
- Содержание программы фестиваля предполагает:
- Конкурс маленьких ораторов «Доброе слово лучше богатства»;
- Конкурс юных ораторов «Слово есть поступок»

Возрастные группы участников – это дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста; учащиеся 9-х-11-х классов.

Содержание конкурса маленьких ораторов «Доброе слово лучше богатства»

Процесс формирования готовности старшего дошкольника и младшего школьника к риторическому воспитанию, обучению и развитию предусматривает эмоционально-оценочное вовлечение ребенка в процесс публичного говорения, регулярных выступлений в ораторском режиме в речевых ситуациях «артист – публика», «декламатор – слушатели», «диктор – телезрители», «оратор – аудитория» и т.п., накопления положительного опыта успешных речевых поступков высокого качества – содержательных, этических, эстетических.

Подготовленное публичное выступление на одну из предложенных тем.

Ориентировочные тематические блоки: «Привет! Это я!»; «Сколько просьб начинается с «будьте добры»!»; «У меня гости»; «Самый счастливый день в моей жизни»; «Жили-были...»; «Не грусти!»; «Что такое хорошо и что такое плохо»; «Красную речь любо слушать»; «Моя дружная семья»; «Простое слово «извините»; «Слово не воробей, вылетит – не поймаешь»; «Какие бывают слова».

Неподготовленное публичное мини-выступление (риторический экспромт) на тему «Этикетные речевые жанры» (приветствие, прощание, благодарность, извинение, согласие, просьба, отказ, скрытая просьба, приглашение, комплимент (похвала), поздравление, возражение, утешение, сочувствие, запрет, оценка).

Условием конкурса является продолжительность публичного выступления: подготовленного – 2 минуты, неподготовленного – 0, 5 минуты.

При оценивании подготовленных выступлений жюри учитывает:

- Эмоциональную отзывчивость и доброжелательность к людям.
- Умение владеть своим голосом, понимать, когда нужно говорить громко-тихо, быстро-медленно, с какой интонацией.
- Умение соотносить вербальные и невербальные средства общения.
- При оценивании неподготовленного выступления жюри учитывает:
- Наличие творческой индивидуальности и оригинальности.
- Приёмы установления контакта с аудиторией.
- Корректность речевого поведения.
- Уместность использования несловесных средств общения – жестов, мимики, темпа, громкости.

Содержание конкурса юных ораторов

«Слово есть поступок»

Школьное риторическое образование нацелено на совершенствование коммуникативной личности будущего специалиста. Современный человек живёт в условиях колоссальных речевых нагрузок. Владение речью как инструментом управления и организации профессиональной деятельности – прямой путь к достижению успеха человека в его микро- и макросоциуме. Благоустройство жизни человека-профессионала через организацию его речевых поступков предусматривает лингвориторическую работу, способствующую повышению грамотности, корректности и эффективности речи, актёрского мастерства и психологической саморегуляции.

Подготовленное публичное выступление на одну из предложенных тем.

Ориентировочные тематические блоки: «Слово как источник счастья»; «Почему жизнь сравнивают с путешествием»; «Родина и чужая сторона»; «О скоротечности жизни»; «О высоком достоинстве человеческого слова и письма»; «Душа у народа нашего красива, открыта, добра»; «О непрочности счастья, основанного исключительно на материальном богатстве»; «О проявлении нравственного начала в истории»; «На чем основывается духовная связь между предками и потомством»; «С русским языком можно творить чудеса»; «Родная речь – Отечеству основа»; «Язык есть вековой труд целого поколения»; «Обращаться со словами нужно честно»; «Берегите чистоту языка как святыню!».

Неподготовленное публичное мини-выступление (риторический экспромт) предполагает ответы на вопросы аудитории.

При оценивании подготовленных выступлений жюри учитывает:

- Степень компетентности и эрудиции в выбранной для выступления проблеме.
- Реакцию слушателей на осведомлённость конкурсанта в избранном вопросе.
- Умение пользоваться живой речью, средствами художественной изобразительности, которые украшают мысль и слово.
- Умение избегать использования речемыслительных шаблонов, выискивать оригинальные идеи и адекватную форму их выражения.
- Уровень владения невербальной коммуникацией.
- Использование техники драматизации выступления: активизация риторического мастерства без наигранности; проявление искренности во время наращивания темпа речи, повышения голоса, изменения тембра, использования мимики и жестов.
- Артистизм и собственная риторическая харизма.
- Владение этикой оратора.
- При оценивании неподготовленного выступления жюри учитывает:
- Наличие творческой индивидуальности и оригинальности.
- Уровень собственной речевой культуры.
- Умение без подготовки вести развёрнутый монолог на заданную тему.
- Знание структуры речевой ситуации.
- Приёмы установления контакта с аудиторией.

Работа специалистов ДОУ в контексте подготовки к Конкурсу-фестивалю ораторского искусства предполагает пошаговость:

1-й шаг – индивидуальные занятия с детьми – 1 раз в неделю;

2-й шаг – дидактические игры, риторические упражнения, нацеленные на вовлечение ребенка в процесс публичного говорения, выступлений в ораторском режиме: «артист – публика», «декламатор – слушатели», «диктор – телезрители», «оратор – аудитория» и т.п.;

3-й шаг – выбор вместе с воспитанниками и родителями воспитанников тематических блоков и тем публичных выступлений;

4-й шаг – составление текста выступления, подготовка детей к публичной речи.

Примеры текстов публичных выступлений конкурсантов

Привет! Это я!

Здравствуйте!

Давайте познакомимся.

Для дедушки и бабушки я – «золотая курочка» – Стася.

Для мамы я – «ясное солнышко» – Стэси.

Для папы я – «лапочка-дочка» – Станислава.

Я – Станислава Владимировна Сажаева.

Мне уже 5 лет и 6 месяцев. Я уже большая и хочу поскорее стать взрослой. Живу в городе Приморске на берегу Азовского моря. Я – воспитанница детского сада «Ивушка». (В нашей группе «Солнышко» все дети добрые и ласковые, как лучики солнышка).

Люблю заниматься спортом: плаванием, гимнастикой, кататься на велосипеде, роликах и собственных автомобилях. Но сейчас я не буду садиться на шпагат и делать колесо – мне, как вы понимаете, это сделать не позволяет форма.

А ещё я обожаю рисовать, особенно песком на стекле! В Днепропетровске я занималась в студии песочной анимации.

В музыкальную школу меня ещё не принимают, но я уже давно играю на пианино. Больше всего мне нравится танцевать и петь, поэтому я занимаюсь в танцевальной студии «Арабеск» и ансамбле народной песни «Ладушки». Я уже выступала на большой сцене!

Как же я люблю животных! Дома я играю с Васькой – это мой котик, (он пушистый, всегда тёплый и ласковый) и с Лаки – это мой щенок, (всё время путается под ногами, норовит укусить меня за ногу). Я его дрессирую. У меня пока ничего из этого не получается, но я не отчаиваюсь (у нас с ним всё впереди). А ещё я люблю покормить с руки голубей, курочек и рыбок в аквариуме.

Был у меня и попугай Тоша, но это отдельная и очень грустная история.

Я очень люблю мамочку и папу, дедушку и бабушку Веру. Но больше всех я люблю бабушку Надю, она очень больна, и прабабушку Катю, она очень старенькая. Они уже иногда ходят с палочкой. Жаль, что их молодые годы где-то потерялись.

А ещё я люблю играть с подружками (для них я придумываю различные игры, конкурсы). На День рождения Лизы я придумала конкурс загадок для гостей. Загадки сложные, но ребята их отгадали. А вы сможете отгадать хотя бы одну из них?

Вы – молодцы! Отгадали! Вы мне нравитесь!

Теперь мы с вами знакомы! Спасибо за внимание! До новых встреч!

Приезжайте к нам летом! Будем купаться в море, загорать и, чтобы не видела бабушка, кушать мороженое!..

(Сажаева Станислава, 5 лет)

Кем я буду, когда подрасту?!

Добрый день! Мы с вами уже знакомы. Помните? Я – Дмитрий Фурлет, хожу в этот замечательный детский сад с красивым названием «Василёк».

Последнее время меня беспокоит одна проблема – кем я буду, когда вырасту, какую выбрать профессию?

Всё началось с занятия, на котором мы говорили о разных профессиях. Я даже не мог представить, сколько существует интересных, а главное нужных, полезных профессий!

Воспитатели говорят, что заниматься нужно любимым делом, поэтому выбирают профессию по душе. А как мне быть, если у меня целых два любимых дела?!!

Мне нравится заниматься тэйквандо, я мог бы стать настоящим кьосахни.

Ведь так здорово учить мальчиков и даже девочек защищать слабых!

Но я ещё и музыку люблю! Я уже немножко научился играть на блок-флейте. Но меня больше привлекают струнные инструменты. Вот представьте! В зале много-много зрителей – нет ни одного свободного места – как сейчас! Выхожу на сцену я – знаменитый музыкант Дмитрий Фурлет, беру гитару и играю. Аплодисменты! Браво, Дима! Бис!!!

Ну, согласитесь, ведь очень приятно быть знаменитым артистом! Но есть одно маленькое «но», – моя мама говорит, чтобы стать лучшим в любой профессии, надо очень много знать и уметь! Поэтому я принял непростое решение – больше никогда не баловаться на занятиях, внимательно слушать воспитателей и в школе заниматься только на отлично. А когда совсем вырасту, то буду учиться в университете или консерватории.

Уважаемые взрослые! Пусть каждый трудовой день приносит вам радость, а людям пользу.

Друзья, а может и вам уже пора задуматься о своей будущей профессии? Ведь в шесть лет человек уже почти взрослый!

Благодарю за внимание.

(Фурлет Дмитрий, 6 лет)

Самый счастливый день в моей жизни

Добрый день! Не поверите, уважаемая публика, моя жизнь – это бесконечное счастье! Как можно быть несчастным, когда утром светит солнце, ты выспался, тебя ожидает чудесный день! Из кухни доносится аромат моих любимых сырников, которые можно есть, мысленно подпевая любимой песенке. И какое счастье, что ты ещё маленький, для того, чтобы мыть посуду, ведь для этого есть старшая сестра!

Ну, разве это не счастье, когда каждый день торопишься в детский сад, где у тебя так много друзей, где воспитатели тебя встречают с улыбкой, и даже когда они говорят: «Тёма, ну помолчи чуть-чуть» – это всё равно счастье! Потому что в этот момент можно придумать забавную игру из цифр. Что может быть лучше математики?! Ну, уж, конечно, не письмо! Буквы почему-то выходят такими корявыми, слова так долго не заканчиваются!

Следующий кусочек счастья связан с папой, который отводит меня на тренировку. Как я себе нравлюсь в белом кимано! Приняв воинственную стойку, я – настоящий Лео из черепашек-ниндзя!

Ни с чем несравнимое счастье – это летом на даче поливать помидоры! Грязь на ногах блестит, шланг вырывается из рук, извивается как змея, а ты – настоящий укротитель шлангов и покровитель помидоров!

Но самое большое счастье, вечером в кровати увидеть мамину улыбку, пожелать ей спокойной ночи, поцеловать и сказать: «Какой я счастливый!!!»

(Куркин Артём, 6 лет)

Жили-были...

Здравствуйте! Меня зовут Ваня. Я – воспитанник старшей группы моего любимого детского сада №90 «Василёк».

Ребята, а вы любите сказки? Я ещё недавно совсем не любил слушать сказки, потому что мне очень нравится смотреть мультики. Например, «Тачки» или «Фиксики».

Однажды, как всегда перед сном, мама присела у моей кровати с книгой в руках. «Опять эти скучные сказки! Надоело! Малыш я, что-ли?! Как было бы здорово жить одному – целый день смотреть любимые мультики и совсем не слушать мамины сказки!»

Только подумал и вдруг – я уже не в своей уютной кровати, я – в дремучем лесу, стою среди высоких деревьев, вокруг темным-темно, а под ногами – красненький огонёк. Присмотрелся – цветок. Алый – совсем как в сказке про аленький цветочек. Сорву и отнесу его Сашке – это моя сестра, она, как и все девчонки, очень любит цветы! Сорвал... И тут откуда ни возьмись – чудище сказочное, страшное-престрашное: «Ты разве не знаешь, что чужие вещи брать неприлично? Верни мой цветок, невоспитанный мальчишка!» Я от страха побежал, куда глаза глядят!

Бегу, бегу, вдруг вижу – на пенёчке девочка сидит – аккуратная, в красной шапочке, с корзинкой. На бегу кричу: «Девочка! Покажи короткую дорогу из леса!» А она мне в ответ: «Во-первых, здравствуйте, а во-вторых, разве вы не знаете, что заговаривать с незнакомцами – опасно! Вот я поговорила с серым волком и попала в беду!»

Я махнул рукой и побежал дальше – ещё быстрее! Вдруг – передо мной выросло что-то огромное, железное! Да это же дровосек из сказки «Волшебник изумрудного города» – вот кто меня защитит от чудища! А в ответ слышу: «Как же я смогу тебя защитить? Ведь у меня нет сердца! А защитник должен быть с храбрым, горячим сердцем».

Эх! Такой большой и такой бессердечный! И вдруг со всех сторон бегут Баба Яга, Кощей Бессмертный, Леший с Кикиморой, а с неба стреляет огнём Змей Горыныч – сразу из трёх голов!

Мама! Спаси меня, пожалуйста, я не хочу больше никогда-никогда оставаться один! А в ответ – тихий, ласковый голос: «Не бойся, сынок, я рядом. А это – просто страшный сон». Как здорово, что рядом есть мама, которая всегда защитит, пожалеет и прочитает перед сном любимую сказку.

Друзья! Не только родители и воспитатели учат нас быть хорошими, воспитанными людьми, но и разные сказки!

Спасибо за внимание!

(Трещёв Иван, 6 лет)

Какие бывают слова

Добрый день, я – Настя. Я редко бываю грустной, потому что на свете так много добрых, теплых, радостных слов: мама, солнышко, радуга, друзья, танцы, карандаши и краски. Но бывают слова грубые и обидные. Как-то раз я видела, как маленькая девочка играла со старшим братом в песочнице. Но потом брат ушел играть с мальчиками в футбол, а девочка подумала, что о ней забыли. Она горько заплакала. И тут пришел брат: «Чего реवेशь, ревушка-коровушка? Я тебе вон, конфету принес, ешь и не реви!» – сказал он. Девочка поблагодарила, но все же ей было не весело. И я подумала: «Лучше бы он сказал ей доброе слово, ведь оно слаще всякой конфеты».

А однажды на меня обиделась мама. Грустно стало мне, забылись все веселые слова, все вокруг казалось хмурым и серым. «Что же делать?» – подумала я. А потом обняла маму крепко-крепко и прошептала ей на ушко волшебные слова: «Мамочка, прости меня, пожалуйста, я тебя очень люблю!» Мама в ответ улыбнулась.

И опять ярко засияло солнце, и весело зачирикал воробей. А я подумала: «Какое чудесное слово улыбка!»

Спасибо за внимание! Улыбайтесь чаще! Улыбка всем нравится!

(Сурнова Анастасия, 6 лет)

Выводы. Продуктивность формирования риторических умений детей дошкольного возраста состоит в необходимости каждодневной работы всех специалистов дошкольного образовательного учреждения. Практическая готовность специалистов имеет много общего на ступенях риторического образования и воспитания, включает в себя целый комплекс профессиональных умений: умения обследовать речь детей, составлять характеристики речевого развития, выделять

необходимые для предстоящего общения с детьми особенности среды их развития; умения составлять перспективный план, план-конспект конкретного мероприятия по развитию речи, видеть перспективу отдельного коммуникативного акта; умения привлекать внимание детей, устанавливать эмоциональный контакт с ними, обеспечивать мотивацию речевой, коммуникативной, риторической деятельности; умения владеть речью и использовать невербальные средства общения, создавать атмосферу сотворчества в процессе общения с детьми; умения анализировать коммуникативный акт с точки зрения его эффективности для речевого развития ребенка и обобщать полученные результаты.

Список литературы

1. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання / За ред. К.Л. Крутій.- Запоріжжя, 2000. – С. 230-231.
2. Богуш А.М., Аматыева Е.П., Хаджирадева С.К. Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А.М. Богуш, Е.П. Аматыева, С.К. Хаджирадева: Методическое пособие. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.
3. Квинтилиан М.Ф. Двенадцать книг риторических наставлений / М.Ф. Квинтилиан. – СПб., 1934, Книга первая, гл.V. – 40 с.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАГИСТРАТУР К ОСВОЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лапшина Д.И.,
аспирант 2 курса кафедры педагогики,
РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
daria.i.lapsina@gmail.com*

Проблема подготовки компетентных специалистов всегда является актуальной для государства, общества и работодателей. На рынке труда всегда будут востребованы специалисты, владеющие не только профессиональными компетенциями в своей сфере деятельности, но и педагогическими, характеризующими их как специалистов, способных и готовых передавать свой профессиональный опыт через обучение, воспитание, развитие других субъектов этой деятельности в образовательных организациях, учреждениях дополнительного образования и, непосредственно, на рабочем месте.

Постоянное усложнение производственных и общественных отношений требует от специалиста решения самых разнообразных профессиональных задач на основе использования знаний из разных областей, в том числе и педагогической. Идею о значимости педагогических знаний как условия счастливого существования для каждого человека еще в эпоху нового времени высказал немецкий педагог Вольфганг Ратке. Педагогические знания сегодня широко применяются при решении личностных и профессиональных задач, что позволяет говорить об универсальности педагогических знаний в жизни и сфере любой профессиональной деятельности.

На сегодняшний день существует возможность многоканального и свободного входа в педагогическую профессию, получения педагогического образования. Так, например, с введением Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения (далее ФГОС ВО) выпускники магистратуры непедagogического профиля получили возможность подготовки к педагогической деятельности [4]. С одной стороны, данное право является привлекательным, т.к. дает студентам подготовиться к дополнительному виду профессиональной деятельности –

педагогической. С другой стороны, как показывает практика работы с магистрантами РГПУ им. А.И. Герцена, студенты слабо информированы и мотивированы на освоение данного вида деятельности. Анализ действующих образовательных программ, ФГОС ВО (121 стандарт) показал, что лишь незначительная часть вузов в свои образовательные программы частично включает подготовку магистрантов к педагогической деятельности.

В большинстве случаев (70%), подготовка к педагогической деятельности ограничивается наличием педагогической, научно-педагогической или исследовательской практики. Отсутствует единая система организационно-методического обеспечения подготовки студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности.

В процессе профессиональной подготовки в магистратуре у студента формируется универсальный подход к конкретной профессиональной деятельности. Сегодня правомерно понимать под профессиональной подготовкой, в том числе и педагогической, динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального образования [3].

Специфика подготовки магистров заключается в развитии способностей принимать решения, брать на себя ответственность, проводить анализ, осуществлять коммуникативные функции, заниматься обучением и воспитанием. Выпускники не только умеют пользоваться готовыми знаниями, но и вырабатывают новые, транслируют их другим лицам [1].

Наше исследование направлено на поиск научно обоснованных условий подготовки студентов магистратуры непедагогического профиля к педагогической деятельности. На первом этапе исследования нас интересовали вопросы мотивации, связанные с тем, насколько студенты хотят и готовы к освоению педагогической деятельности.

Мотивация является главной движущей силой в процессе профессионального становления студента как будущего специалиста. Следовательно, успешность разрабатываемых условий зависит от того, насколько студенты будут мотивированы на освоение педагогической деятельности.

В психолого-педагогической литературе мотивация рассматривается, в первом случае, как процесс формирования мотива, во втором - как совокупность мотивов к определенной деятельности. Изучением мотивации занимались такие ученые как Д.Б. Эльконин, Л.С. Выгодский, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Н.В. Бордовская, А.А. Реан. С.Л. Рубинштейн связывает мотивацию с волевыми действиями. Он рассматривал мотивы в связи с конкретными видами деятельности. А.Н. Леонтьев утверждал, что формирование личности человека находит свое психологическое выражение в развитии ее мотивационной сферы. По мнению В.Г. Асеева, мотивация - состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации. Для нашего исследования также представляет интерес позиция В.Д. Шадрикова, который рассматривает мотивацию в деятельностном аспекте, показывая ее роль в профессиональной подготовке с психологической точки зрения.

Под мотивом мы понимаем внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности (Н.В. Бордовская, А.А. Реан). В качестве мотивов могут выступать потребности, идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Мотивы могут быть как внутренними, так и внешними.

В нашем исследовании мы опираемся на теорию В.Н. Мясищева, который изучал и анализировал мотивы с позиции отношения личности к чему либо. Отметим, что исследование проблем, связанных с вопросами отношения к учебной деятельности и мотивации так же занимались такие ученые как С.Л. Рубинштейн, Ш. И. Ганелин, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович.

Отношение (по В.Н. Мясищеву) – это «целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека. Она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» [2, 147]. Исходя из понимания отношения магистрантов непедagogического профиля к педагогической деятельности как системы связей личности с различными проявлениями этой действительности, можно выделить три компонента этой системы:

- мотивационно-поведенческий компонент, определяющий отношение студента к освоению педагогической деятельности через его действия и поступки при осуществлении выбора решения конкретной задачи;
- эмоциональный компонент, отражающий направленность личности студента на освоение педагогической деятельности через проявление их настроения, желания и целеустремленности;
- когнитивный компонент, включающий в себя представления магистрантов о педагогической деятельности через совокупность их знаний о ней.

В 2014-2015 году было проведено анкетирование и беседы 120 студентов первого и второго курса магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена, обучающихся по направлениям непедagogического профиля с целью выявления отношения магистрантов к освоению педагогической деятельности.

Результаты опроса студентов показали, что наиболее распространёнными мотивами поступления в магистратуру (67%) явились недостаточность образования на уровне бакалавриата для работы и желание респондентов повысить уровень своей квалификации. Студенты (20%) видят перспективность обучения в магистратуре для своего личного и профессионального развития и роста и считают магистратуру хорошим «трамплином» для продолжения научной деятельности, качественной подготовки к поступлению в аспирантуру. Небольшое количество опрошиваемых студентов (10%) связывают мотив поступления в магистратуру с требованиями работодателя повысить уровень высшего образования. Часть магистрантов (9%) хотели бы продлить студенческую жизнь, т.е. они не готовы к самостоятельной профессиональной деятельности.

Магистранты и первого, и второго курсов (66%) осознают важность подготовки к педагогической деятельности для будущей профессиональной деятельности. Считают, что такая подготовка будет для них полезной (30%). Однако студенты отмечают важность такой подготовки для будущей трудовой деятельности только для работы в школе или в вузе. Можно увидеть, что магистранты традиционно связывают педагогическую деятельность только с преподаванием (36%). Следовательно, они не осведомлены о полезности педагогической подготовки для будущей профессиональной деятельности. 15% опрошиваемых студентов не планируют заниматься педагогической деятельностью.

Студенты второго курса магистратуры в большей степени (63%), чем студенты первого курса (33%) видят связь будущей профессиональной деятельности с педагогической деятельностью. На наш взгляд, такая позиция обусловлена тем, что в процессе подготовки студенты больше осознают, чем им предстоит заниматься в будущем, хотят быть наиболее профессионально мобильными, более профессионально ориентированы.

Большинство магистрантов первого курса и второго курса (более 60%) выразили мнение о том, что специалист в любой сфере профессиональной деятельности должен

уметь передавать знания и накопленный опыт своим коллегам или обучающимся. При этом 20% студентов второго курса выразили свое несогласие с таким мнением.

Обобщая результаты опроса магистрантов, следует отметить их общее видение о том, каким должен быть современный специалист. По их мнению, современный специалист должен обладать многими педагогическими способностями и личностными качествами, например, уметь находить общий язык с другими людьми, быть коммуникабельным, харизматичным, умеренно строгим, дисциплинированным, лояльным, обладать чувством юмора и т.п. Большое внимание студенты уделяют речевой компетентности специалиста, выделяя такие способности как владение ораторским мастерством, убедительность и ясность речи, ее лаконичность и грамотность. Были ответы, касающиеся наличия приятного голоса и интонации. Особое внимание было уделено профессиональному знанию, его доступному изложению и умению заинтересовать слушателя.

Магистранты первого курса и второго курса отметили, что хотели бы заниматься педагогической деятельностью после окончания магистратуры. При этом наблюдается положительная динамика этого желания ко второму курсу.

Анализ результатов проведенной диагностики показал, что в основном в магистратуру идут люди, имеющие четкую цель, готовые к саморазвитию, осознающие необходимость непрерывного самообразования как в настоящее время, так и в будущем. Магистранты, в целом, выразили положительное отношение и проявили интерес к педагогической подготовке. Таким образом, мы можем говорить об их готовности и желании получить педагогическую подготовку.

Вместе с тем, следует обратить внимание на то, что положительное отношение к педагогической подготовке может быть неустойчивым в силу того, что студенты не имеют полного представления о спектре возможностей для будущей профессиональной деятельности, которые им открываются при получении педагогической подготовки.

Мы предполагаем, что необходимо создавать условия для развития устойчивой мотивации студентов магистратуры непедагогического профиля к освоению педагогической деятельности в процессе их профессиональной подготовки. К таким условиям мы относим следующие:

- содержание педагогической подготовки должно учитывать специфику будущей профессиональной деятельности и отражает профессиональные интересы студентов и преподавателей;
- преподаватели основной профессиональной образовательной программы непедагогического профиля осознают значимость педагогической компетентности студентов для будущей профессиональной деятельности и готовы включиться в процесс педагогической подготовки студентов;
- организация педагогической подготовки обеспечивает студентам возможность проявления самостоятельности и активности в процессе обучения; самооценки своей образовательной деятельности.

Список литературы

1. Магистратура: новые возможности для карьеры // Begin.ru-Бизнес образование и карьера [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.begin.ru/add/magistratura/novie-vozmozhnosti.html>
2. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд- во Ленинградского ун- та, 1960. С.147.
3. Тряпицына А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С.50-61.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям магистратуры [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5>.

ДЕМОНСТРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОДУКТА КАК ФОРМА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ

*Лобода М.М.,
магистр педагогики,
Институт развития
образования Омской области,
г. Омск, Россия,
kafvdo@mail.ru*

Концептуальной основой современных дополнительных профессиональных программ (ДПП) является деятельностный подход в образовании, который акцентирует внимание на готовности педагогов использовать полученные в процессе повышения квалификации знания, получать опыт самостоятельного решения проблем. И этот опыт нужен не как приложение к полученным знаниям, необходимое для их «закрепления на практике», а как ядро, как смысл всего образовательного процесса дополнительного профессионального образования. В этой связи на кафедре воспитания, дополнительного образования и охраны здоровья БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области» ведётся постоянная работа по совершенствованию комплексной оценки результатов освоения слушателями ДПП, подбору форм итоговой аттестации, отражающих результативность реализации деятельностного подхода в образовании. Поэтому выбор демонстрации педагогического продукта в качестве формы итоговой аттестации был не случайным.

Демонстрация педагогического продукта – процедура публичного предъявления фрагмента учебного занятия, классного часа, родительского собрания, образовательной рабочей программы, КИМов, учебно-практических, учебно-познавательных, учебно-игровых задач, дидактических средств и др., позволяющая оценить эффективность его использования в образовательном процессе, выявить способность слушателей на практике применять знания и умения, полученные в процессе проектирования и разработки на курсах повышения квалификации. Демонстрация педагогического продукта, который может быть разработан индивидуально или в малой группе, осуществляется в аудитории в присутствии членов аттестационной комиссии.

Основания для выбора демонстрации педагогического продукта в качестве формы итоговой аттестации следующие:

Во-первых, категории слушателей, получающих дополнительное профессиональное образование на нашей кафедре очень разнообразны: педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, методисты, воспитатели, старшие вожатые, учителя физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности, тренеры-преподаватели. Целью ДПП, разработанных для этих категорий, является изменение практики деятельности педагога. Во-вторых, в качестве формы контроля на этапах освоения слушателями модулей ДПП используется портфолио, одной из возможных форм оценивания на основе которого является демонстрация любого из его компонентов (продуктов) по выбору обучающегося. В-третьих, существует необходимость организации продуктивной самостоятельной работы слушателей в объёме не менее 16 часов.

Какие продукты разрабатывают наши категории слушателей? Это проекты учебных занятий, воспитательных мероприятий, консультаций для родителей, рабочих

программ, программ внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных программ, планов воспитательной работы, КИМов, учебно-практических, учебно-познавательных задач, дидактических средств и др. В каждой программе слушателям для разработки предлагается на выбор 3-4 педагогических продукта. Деятельность слушателей по разработке педагогических продуктов организована по следующему алгоритму:

- диагностика профессиональных затруднений слушателя на основе профессионального стандарта;
- разработка педагогического продукта в рамках соответствующего модуля и учебного элемента ДПП;
- планирование деятельности в индивидуальной программе профессионального развития по использованию в профессиональной практике и совершенствованию разработанного педагогического продукта;
- самостоятельная работа слушателя по подготовке педагогического продукта для демонстрации на итоговой аттестации;
- демонстрация одного из педагогических продуктов, (по выбору слушателя) на итоговой аттестации;
- оценка демонстрации педагогического продукта.

В процессе диагностики, которая выполняется на начало и по завершению обучения, слушатели анализируют уровень развития своих компетенций для выполнения профессиональных действий соответствующего стандарта, формулируют свои затруднения, делают вывод о том, разработка какого из педагогических продуктов для них наиболее актуальна. Ориентируясь на результаты диагностики, слушатель получает возможность выстраивать свою образовательную траекторию в процессе освоения ДПП, уделяя особое внимание тем учебным элементам программы, которые содержат учебные задания, методические рекомендации и критерии качества выбранного для разработки педагогического продукта. Параллельно слушателем выполняется планирование деятельности в индивидуальной программе профессионального развития по использованию в профессиональной практике и совершенствованию разрабатываемого педагогического продукта.

Для подготовки и успешного прохождения процедуры итоговой аттестации организована самостоятельная работа слушателей по выполнению следующих заданий (на примере ДПП для старших вожатых и воспитателей):

1. Доработайте проект учебного занятия / консультации для родителей/ плана воспитательной работы, пользуясь материалами соответствующих учебных элементов рабочей тетради и консультациями преподавателей.
2. Изучите критерии, по которым на итоговой аттестации будет оцениваться демонстрация педагогического продукта (таблица 2).
3. Спроектируйте и отрепетируйте свои профессиональные действия для демонстрации педагогического продукта. При подготовке можете пользоваться предложенным алгоритмом:
 - выделите в своей малой группе роли: педагога, обучающихся / родителей / администраторов и педагогов образовательной организации, в зависимости от выбранного для демонстрации продукта (см. Матрицу подготовки педагогического продукта к демонстрации),
 - выберите ситуацию для демонстрации фрагмента учебного занятия/ фрагмента консультации/ плана воспитательной работы, продолжительностью 5 минут,
 - проведите репетицию демонстрации педагогического продукта для подготовки к итоговой аттестации.

Таблица 1.

Матрица подготовки педагогического продукта к демонстрации в действии

Педагогический продукт Рекомендации по подготовке	Проект учебного занятия	Проект консультации для родителей	План воспитательной работы
Возможные роли	педагог, группа обучающихся	педагог, родитель / группа родителей	педагог, администраторы и педагогический коллектив образовательной организации
Возможные ситуации для демонстрации педагогического продукта	1.замотивируйте обучающихся на освоение темы учебного занятия; 2.включите обучающихся в деятельность на основе конкретного учебного задания; 3.подведите итоги учебного занятия, организуйте рефлексию образовательных достижений	1.замотивируйте родителей на обсуждение предложенной темы консультации; 2.включите родителей в дискуссию по теме консультации; 3.подведите итоги проведённой консультации	защитите свой план воспитательной работы на одну учебную четверть на методическом совете своей организации
Время демонстрации	5 минут	5 минут	5 минут

Итоговая аттестация слушателей организована в порядке выполнения последовательности заданий.

Задание 1. Осуществите публичную демонстрацию одного из педагогических продуктов, разработанных в ходе курсовой подготовки. Представьте коллегам своё выступление, ответив на вопросы:

- В чём сущность разработанного Вами педагогического продукта и его основные достоинства?
- Насколько Вы удовлетворены качеством разработанного педагогического продукта?
- Оцените практическую значимость педагогического продукта, разработанного Вами, в профессиональной деятельности учителя;
- Какие практические действия, профессиональные знания и умения, а также формы взаимодействия с коллегами и преподавателем способствовали полученному результату?
- Какие задачи поставлены Вами в программе профессионального развития по использованию в профессиональной практике и совершенствованию разработанного педагогического продукта.

Задание 2. Осуществите взаимооценку демонстрации педагогического продукта в соответствии с предложенными в таблице 2 критериями.

Таблица 2.

Критерии оценки уровня освоения трудовых действий, профессиональных компетенций слушателей курсов повышения квалификации

Уровни Критерии	недостаточный уровень (0 баллов)	удовлетворитель ный уровень (1 балл)	достаточный уровень (2 балла)	высокий уровень (3 балла)
Демонстрация профессиональных компетенций предусмотренных планируемыми результатами ДПП	Педагогический продукт не представлен, компетенции не продемонстрированы	Педагогический продукт представлен, компетенции в разработке и демонстрации педагогического продукта продемонстрированы фрагментарно	Педагогический продукт представлен, продемонстрированы основные компетенции в разработке и демонстрации педагогического продукта	Педагогический продукт представлен, продемонстрированы все компетенции, предусмотренные планируемыми результатами ДПП
Качество разработанного педагогического продукта	Педагогический продукт не представлен	Педагогический продукт представлен, но не соответствует требованиям	Педагогический продукт представлен, но частично соответствует требованиям	Педагогический продукт представлен и полностью соответствует требованиям
Степень самостоятельности выполнения задания	Выполнено в групповой деятельности, под руководством преподавателя	Доработано в групповой деятельности в рамках самостоятельной работы	Доработано самостоятельно при подготовке к итоговой аттестации	Разработано полностью самостоятельно
Культура представления задания (продукта педагогической деятельности)	Публичное выступление не логично, автор затруднился включиться в дискуссию на профессиональные темы	Публичное выступление структурировано, но автор не владеет профессиональной терминологией и в дискуссии на профессиональные темы вступал не активно	Публичное выступление структурировано, автор активно вступал в дискуссию на профессиональные темы, но не владеет профессиональной терминологией	Публичное выступление структурировано, автор активно вступал в дискуссию на профессиональные темы и владеет профессиональной терминологией

Таким образом, демонстрация педагогического продукта как форма итоговой аттестации позволяет слушателям курсов повышения квалификации получить опыт самостоятельного решения практических ситуаций профессиональной деятельности, связанных с реализацией новых педагогических продуктов, оценить уровень освоения трудовых действий, профессиональных компетенций, продемонстрированных в деятельности в залоге.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».
2. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (Минобрнауки России 22 января 2015г. № ДЛ-1/05).
3. Региональный стандарт государственных услуг по реализации дополнительных профессиональных программ (Приказ Министерства образования Омской области от 5 декабря 2013 г. №83).
4. Положение о комплексной оценке результатов освоения дополнительных профессиональных программ БОУ ДПО «ИРООО» (приказ № 131 от 01.04.2016).
5. Реализация Программы воспитания и социализации обучающихся в деятельности педагога: Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации // авт.-сост. Л.А. Кучегура, Е.И. Кривопапенко, О.Ю. Масыгина, М.М. Лобода. – Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2016.

MODELING OF ADVANCED EDUCATION SYSTEM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

*Муканова Г.К.,
кандидат исторических наук, доцент,
КазНУ им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан,
Gulnar_mukanova@mail.ru*

At the turn of the second and third millennium a new era of the world around us is changing rapidly and continuously. Moreover, the magnitude of these changes are so significant, and the pace of change is so high that even today we can rightly speak of a new global challenge of our time - the issue of self-identification, and person in a changing world. Because one of the most important strategic objectives of the education system at the present stage of development of civilization is, in due time to prepare people for the new conditions of existence that brings them rapidly approaching future. Constructive idea in this context is the idea of advanced education, which the researchers separated the sphere of pedagogy. It is believed that formulated and put forward the idea of the President of the International Academy of the noosphere Professor AD Ursul. [1]

According to the researcher, "as the lead feature in education (and in virtually all other forms of activity) it is not directly related to environmental, and from information problems, then in the future we are talking about the formation of the Information Society, which will become an integral part of the scope of reason - the noosphere, whose ideas were still at the beginning of the last century, made by E. Leroy, P. Teilhard de Chardin and V.I. Vernadsky. It is on the way noospherogenesis incorporating greening, informatization and many other positive processes going on and becoming the most reasonable scope of interaction between nature and society through the transition to sustainable development. " [2]

The idea follows logically from the philosophical thesis of the fundamental necessity of advancing the consciousness of being in a period of global transformations of civilizational development. There is some foreign experience in this direction. According to UNESCO line to explore regions: Africa, Arab States, Asia and the Pacific, Europe and North America, Latin America and the Caribbean. [3]

Adopted in Japan at the International Conference on Higher Education in November 2014 Nagoya Declaration calls attention to an innovative reform of the system. [4]

This consciousness of being ahead of the curve is now a prerequisite for the solution of many global problems and, primarily - important problem of survival and safe development of civilization. That is why the philosophical thesis should not only be the object of attention of contemporary philosophers, but all the time to be in sight of other areas of scientific knowledge, state, heads of national corporations.

Part of the State shall take measures to adapt the old cadres to the innovative development requirements. The Republic of Kazakhstan is getting better system retraining and finding a second profession. Students receive temporary social benefits guaranteed employment. But this is not enough, because the education system, including adult education, should take the prediction of recommendations to address this important and responsible pressing social problems.

The idea of advanced education involves gradual reform of the existing education system, which does not meet modern requirements and cannot fully ensure the timely preparation of people for the purpose of sustainable development. Innovative changes in the education system must be flexible enough, we need first of all to change the content of education, its target orientation.

We need a new philosophy of education, which would be adequate to the changing conditions of human existence in the modern social and economic and informational environment.

For practical implementation in the Republic of the trajectory of advanced education is necessary, under the auspices of the Ministry of Education and Science to develop and introduce into the education system a number of new conceptual paradigms.

Will require the development and implementation of general education courses of the new content aimed, in addition to gaining professional competencies, foster qualities such as: intellectual audacity, continuous improvement, communication skills, creativity.

To this end, fundamental importance is the organization of a much closer and more operational cooperation between the education system and fundamental science. Implementation of advanced education principles also requires a change in the nature of the content of the presentation of traditional training courses. They should contain more information on trends in a particular area of scientific knowledge, as well as its relations with other promising areas of science and practice that will be most relevant to the conditions of the 21st century.

Naturally, for the practical implementation of this approach in the education system need to change the system of training of specialists in the field of humanities. 21st century - the century of tolerance and flexibility in thinking and behavior. The teacher, adviser to become a key figure in society, proper guidance and intellectual energy to be a whole person.

Bibliography

1. Урсул А.Д. Образование для устойчивого развития: первые шаги в России // Alma mater. 2005. № 8, etc.
2. Урсул А. Д. Образование для устойчивого развития: инновационно-опережающие процессы. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.mgeu.ru/razvitie/ursul/>
3. Didham Robert J., Ofei-Manu Paul. Advancing Education as a Goal for Sustainable Development. IGES. Jul 2013. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://en.unesco.org/esd-repo/37/>
4. Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5864Declaration%20-%20Higher%20Education%20for%20Sustainable%20Development%20Nagoya%202014.pdf>

МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАМУЫ – КОУЧИНГ ЖӘНЕ МЕНТОРИНГ

Нұрмағамбетова Г.Ж.,
«Шетпе гимназиясы» ММ-нің директоры,
Шетпе селосы,
Маңғыстау ауданы,
Маңғыстау облысы,
Қазақстан,
nurmagambetova_gularsha@mail.ru

Жасыратыны жоқ, қазіргі таңда мұғалімнің кәсіби біліктілігі күннен-күнге өзекті мәселе болып отыр. Себебі, мемлекетіміздің білім кеңестігінде болып жатқан реформалар мақсаты әлемдік өркениетке сай білім беруді талап етуде. Ал, мұның бәрі мұғалімнің кәсіби біліктілігіне тікелей байланысты екені анық. Мұғалімнің кәсіби біліктілігін арттыру бағытында Елбасы тапсырмасымен мемлекет тарапынан біршама жұмыстар жасалуда. Соның бірі 2011 жылдан бастап «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымының педагогикалық шеберлік орталығы Кембридж Университетімен бірлесіп, әлемдік ең үздік білім беру бағдарламалары негізінде оқытатын педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстарының ұйымдастырылуы. Бұндағы міндет-мұғалімнің әлемдік оқытудағы жаңа идеяларды меңгеріп, үнемі өзін-өзі жетілдіруге, білім беру үдерісінің көшбасшысы болуға деген ынтасын арттыру болып табылады. Яғни, мұғалімнің кәсіби дамуына жол ашады. Осы жылдың шілде айында Ақтау қаласында басталған бірінші деңгей бағдарламасы аясында бірінші—«Бетпе-бет» кезеңін тындап, әлемдік білім беру кеңестігінде қолданылатын оқыту мен оқудағы заманауи әдістер мен тәсілдердің тұжырымдамасымен таныстық. «Мектептегі тәжірибе» деп аталатын екінші кезеңінде берілген тапсырмалар аясында төмендегі үлгіде мектептің даму жоспарын жасап, нақты мақсат пен міндетті анықтадық.

Мектептің даму жоспары 2015-2016 оқу жылы

(Жоба)

Негізгі мәселе			Күтілетін нәтижелер		
Мұғалімнің кәсіби дамуын жетілдіру			1. Мұғалім өзгеріске түсуге, әдістемелерін жетілдіруге мүдделі болады. 2. Жауапкершілігі, іскерлігі артады 3. Ынтымақтастық қарым – қатынаста болады. 4. Оқытудың жаңа әдістерін белсенді қолданады. 5. Сабақ беруде өзіндік идеяларға сүйенеді. 6. Желілік қоғамдастықта жұмыс жасайды.		
№	Іс - шаралар	Жауапты	Мақсаты	Жұмыс түрлері	Уақыты
1	Көшбасшылық команда құру Тиімді көшбасшылық	Директор және 1 деңгей мұғалімдері	Мұғалімдерді мектепті дамыту жұмысына тарту, мектептің ахуалын жақсартуға	Коучинг	1- апта

			жұмылдыру		
2	Мұғалімдердің кәсіби деңгейін анықтау	I- III деңгей мұғалімдері, мектеп әкімшілігі	Мұғалімнің кәсіби дамуына мүмкіндік жасау, көмек беру	Менторинг, коучинг Lesson study, сауалнама	2- апта
3	Мұғалімнің көшбасшылығын дамыту жұмыстары	Мектеп әкімшілігі деңгей мұғалімдері, тәжірибелі, бірінші және жоғары санатты мұғалімдер	Мектептегі оқытуды басқару жұмысын жандандыру, оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізу	Коучинг, тәлімгерлік	3- апта
4	Мұғалімнің біліктілігін арттыру курстарына жіберу. ПШО мен НЗМ деңгейлік бағдарламасы курстарына қатыстыру, 12- жылдық оқу бағдарламасына көшуге даярлық курстарына жіберу	БЖО директор	Мұғалімнің кәсіби біліктілігін арттыру	Сұраныс, ұсыныс	4- апта, жыл бойы
5	Мұғалімнің кәсіби дамуына жәрдемдесуге ықпал ететін желілік қоғамдастық құру	Ақпараттық маман, Мектеп әкімшілігі, Деңгей мұғалімдері	Мектеп аралық тәжірибелер алмасу, бірлескен жобаларға қатысу	Коучинг, топтарды конференцияға тарту,	5- апта
6	Кәсіби даму бағдарламасын құру	Аудандық білім үйлестіру орталығы. Мектеп әкімшілігі, деңгей мұғалімдері, бірінші және жоғарғы санатты мұғалімдер	Мектептегі проблемаларды анықтау және шешу жолдарын табу	Коучинг, семинар	6- апта

Кестеде көрсетілгендей негізгі мәселені мұғалімнің кәсіби дамуын жетілдіру деп белгіледік. Себебі, ұлтымыздың ұлы ұстазы А.Байтұрсынов айтқандай: «Ең әуелі

мектепке керегі-білімді, методикадан хабардар, жақсы оқыта білетін мұғалім. Мұғалімі-қандай болса, һәм мектебі де сондай болмақ керек».

Олай болса, мұғалімнің кәсіби дамуын жетілдіру үшін әлемдегі алдыңғы қатарлы озық білім ордаларының бірі Кембридждік тәсіл бойынша коучинг пен менторингтің (тәлімгерлік) атқаратын қызметі зор.

Мектептің даму жоспарындағы бірінші іс-шараны мектеп көшбасшыларын құрудан бастадық. Бірінші деңгей мұғалімдері (курс тыңдаушылары-мұғалім) ұжымда көшбасшылық қызметті атқарды. «Тиімді көшбасшылық» деген тақырыпта мұғалімдер арасында коучинг ұйымдастырылды. Бұл көшбасшылар коучинг арқылы мектептегі мұғалімдерге тәжірибесін өзгертуге қалай көмектесудің қажет екендігін түсінді, яғни әріптестерінің біліктілігін арттыруға мүмкіндік тудырды. Мектеп көшбасшылары кестедегі екінші шара негізінде мұғалімдердің кәсіби деңгейін анықтау мақсатында тәжірибе алмасты, сауалнама жүргізді, тәлімгерлік жасауы нәтижесінде мұғалімнің өзіне өзгеріс енгізу үдерісін түсіндірді және шынайы мақсат қоюға, оған жету жолдарын жоспарлауға көмектесті. Тәлімгер мен тәлім алушының арасындағы қарым-қатынас біліктілігі төмен мұғалімнің өзіне-өзі көмектесуіне мүмкіндік алып, проблемалардың шешуін өзінше табуға ұмтылыс жасады. Бұдан әрі қарай мұғалімдердің көшбасшылығын дамыту жұмыстарын, яғни оқытуды басқару жұмысына мұғалімдерді көптеп тарту жұмыстарын жүргізу үшін тағы да мұғалімдер арасында «Мұғалім көшбасшылығын дамыту жұмысы» тақырыбында коучинг өткізілді. Оқытудағы көшбасшылық тұжырымдамасы Дэвид Фрост пен Кембридж университеті қолдау көрсеткен Хертс Кем Нетворк желісі және «Мұғалім көшбасшылығы» халықаралық жобасы аясындағы қызметке негіз болған мұғалім көшбасшылығын дамыту жұмысымен тығыз байланыста екендігі айтылды. Бірінші деңгейдің мұғалімге арналған нұсқаулығында көрсетілгендей, мұғалімдерге әрекет етуге, басқаруға, шешім қабылдауға жеткілікті билік пен өкілеттіктер берілмеген, алайда, тәжірибе көрсетіп отырғандай, басшы қызметін атқармастан-ақ, оларға мұғалім ретінде кәсіби беделіне және жеке тұлға ретінде моральдық беделіне сүйене отырып, оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізуге ықпал ете алатындығы түсіндіріледі де, жоғары және бірінші санатты мұғалімдерді көшбасшылыққа тартады. Бұдан барып өз-өзінен мұғалімдердің біліктілік курстарына бару сұранысы туындайды. Назарбаев Зияткерлік мектебі мен педагогикалық шеберлік орталықтарының деңгейлік бағдарламасын меңгеру курсынан өту мүмкіндігі пайда болады.

Мұғалімдердің кәсіби дамуына жәрдемдесуге ықпал ететін келесі жұмыс желілік қоғамдастықты құру туралы коучинг өткізу. Коучингте Коллин Коннордың (Ұлттық мектеп көшбасшылығы колледжі). Желі дегеніміз не және оның маңызы тақырыбындағы мақаласын түсіндіру, әлемдік және Англия тәжірибесіне тоқталу, желілік қоғамдастық құру жөніндегі қысқаша нұсқаулықты таныстыру, топтарды конференцияларға тарту жұмыстарын жүргіземіз.

Қорыта келгенде, мұғалімдердің кәсіби дамуы үшін жүргізілген коучингтер мен менторингтер мектеп басшыларының шығармашылықпен мұғалімдердің кәсіби даму бағдарламасын жасауға негіз бола алатыны анық.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасындағы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының бағдарламасы. Мұғалімге арналған нұсқаулық. Бірінші (ілгері) деңгей Екінші басылым «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2012ж.
2. Мектеп көшбасшылығы мәселелері Үлестірме материалдар ЭЫДҰ-ның «Мектеп көшбасшылығы» құжатынан үзінділер [http: // www. oecd. or](http://www.oecd.org)
3. Barth, R.S. (1999). The Teacher Leader [Мұғалім-көшбасшы]. Providence, RI, The Rhode Island Foundation.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ КОРПОРАТИВНОЕ (ВНУТРИШКОЛЬНОЕ) ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

*Нуртаева К.Б.,
ведущий специалист отдела методического
обеспечения инновационного развития,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО,
г.Петропавловск, Казахстан,
www.kulzagira@mail.ru,*

*Пишенова Т.Н.,
старший преподаватель кафедры дошкольного
воспитания и начального обучения,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО,
г.Петропавловск, Казахстан,
pshenova_piter@mail.ru*

Одним из важных вопросов современности стал вопрос о конкурентоспособности, основанный на высоком уровне профессиональной компетентности. Конкурентоспособность рассматривается как ключевая характеристика не только экономических систем, но и образовательных институтов.

Президент страны Н.А. Назарбаев в своем Послании народу Казахстана «Казахстанский путь-2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17 января 2014 года отметил, что «Все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования».[1]Эту задачу могут решить высококвалифицированные кадры с помощью современных программ и методик обучения. Поэтому стратегической целью профессионального педагогического образования и системы повышения квалификации педагогических работников должно стать достижение высокого уровня педагогической компетентности.

Важность повышения профессионализма педагогических работников образования, методического обеспечения процессов повышения квалификации педагогов, формирования методологической и методической компетенции педагогов подтверждают труды известных ученых - О.С.Анисимова, В.И.Андреева, Ю.К.Бабанского, Л.В.Байбородовой, , Б.С.Гершунского, Г.П.Зинченко, О.Е.Лебедева, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, П.И.Пидкасистого, И.П.Подласого, Е.И.Рогова, М.И.Рожкова, В.А.Сластенина, и ряда других.[2, с 6-7]

На современном этапе потребность в изменениях обусловила необходимость поиска новых моделей подготовки компетентных специалистов, готовых работать в условиях быстро изменяющейся образовательной системы, а также поиск новых путей непрерывного повышения квалификации работающих педагогов. «Образование взрослых – ключ для XXI столетия» - это выражение стало девизом ЮНЕСКО.

Приведу мысли об актуальности образования взрослых:

- Французский деятель в области непрерывного образования П. Лангран: «Будущее образования, если его рассматривать в целом, и его способность к обновлению зависят от образования взрослых».
- Американский исследователь Б. Гласс: «Человек, еще вчера считавшийся образованным, по сегодняшним меркам уже необразован и плохо приспособлен к жизни, а завтра будет абсолютно непригоден вследствие безграмотности с точки зрения новой культуры».

На процесс быстрого старения знаний обратили внимание американские экономисты: ежегодно обновляется 5% - теоретических, 20% - профессиональных знаний. Установлена единица измерения устаревания знаний «Период полураспада компетентности». Это продолжительность времени, когда с момента окончания ВУЗа в результате появления новой научной и технологической информации компетентность специалистов понижается на 50%. «Период полураспада компетентности» для инженеров, педагогических и медицинских работников – около 4-х лет, для учителей экологии и информатики – 2,5 – 3 года. Эти данные еще раз подтверждают тот факт, что постоянное повышение квалификации необходимо.

Но, в тоже время большинство работ, рассматривающих возможности профессионального развития сосредоточено на формировании профессиональных качеств специалиста в процессе академической подготовки. Исследований, в которых бы анализировался процесс формирования профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения недостаточно.

Какова же все-таки эффективность формирования профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения и повышения квалификации.

В.С. Лазарев отмечает, что любой человек в профессиональной деятельности сможет достигать все более высоких уровней мастерства только изменяясь, только осваивая все новые способы деятельности и решая все более сложные задачи. Работая лишь в режиме репродукции, воспроизведения уже освоенных когда-то способов деятельности, высококлассным профессионалом стать невозможно. Всякий, кто стремится достичь высот мастерства, должен сознавать, что путь туда лежит через критическое отношение к себе, тому, что достигнуто, и поиски путей и средств развития своей практики. Без осознания участия в инновационной деятельности, как ценности для себя лично, не может быть и высокой готовности к этой деятельности [3, с 46].

Владея теоретической моделью специалиста, мы можем грамотно подойти к анализу его деятельности, и как следствие к его потребностям по повышению квалификации. Необходимо также знать насколько готов тот или иной специалист к самосовершенствованию и изменениям в своей практике. Предлагаю примерные вопросы:

1. Ощущаете ли в себе готовность к саморазвитию и самосовершенствованию? *(да, нет, частично)*
2. Согласны ли Вы с утверждением, что педагог не изменит собственную профессиональную деятельность в силу устойчивых стереотипов традиционной парадигмы образования *(да, возможно, нет)*
3. Считаете ли Вы, что нашли свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности? *(да, нет, частично)*
4. Стремитесь ли к успеху в профессиональной деятельности? *(да, нет, частично)*
5. Испытываете ли страх потерпеть неудачу в профессиональной деятельности по разным причинам: *(да, нет, частично)* и др.

На основании теоретического обоснования о необходимости изменений в педагогическую практику педагогов необходимо отобрать наиболее эффективные средства и формы корпоративного повышения квалификации, разработать модель методической работы - деятельности по обучению и развитию педагогических работников, выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного педагогического опыта, созданию дидактических материалов для обеспечения образовательного процесса.

Организация и проведение корпоративного обучения должны основываться на соблюдении ключевых андрагогических принципов, таких как приоритет совместной деятельности, опора на опыт обучающегося; системность и контекстность обучения,

актуализация результатов обучения в профессиональной деятельности, развитие образовательных потребностей.

Практикующие учителя – особая социальная категория. Организаторы подготовки учителя в системе повышения квалификации встречаются с определёнными затруднениями. Первое затруднение в том, что большинство учителей не владеет индивидуально-личностным опытом работы с научной информацией и, поэтому мыслят на языке конкретных действий. Второе - связано с развитием предметной компетентности, учителю сложно системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать. Третье затруднение проявляется в неумении учителя использовать исследовательские приемы работы с целью развития познавательной самостоятельности школьников [2,с 52]

Корпоративная модель повышения квалификации снимает перечисленные затруднения. Она включает в себя все содержательные и организационные формы оказания методической помощи учителям. Традиционные формы методической работы не дадут ощутимых результатов. Поэтому, важно выстроить систему методической работы по созданию условий для преодоления стереотипов традиционной подготовки специалистов через внедрение в практику работы активных форм повышения квалификации: организационно-деятельностных игр, практикумов, тренингов, коучингов, деловых игр. Также нужно осуществлять дифференцированный подход в организации методической работы в зависимости от уровня готовности педагогов .

Корпоративное повышение квалификации является одним из условий формирования профессиональных компетенций педагогов. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.[5, с 20-26]

Свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс педагог является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентноспособную личность учителя, способную воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире. Этот заказ может реализовать система корпоративного повышения квалификации, которая обладает рядом следующих преимуществ.

Преимущества корпоративного повышения квалификации:

- возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;
- постоянный характер обучения, т.е. повышение квалификации на рабочем месте осуществляется непрерывно в течение всей профессиональной карьеры;
- возможность осуществления не только предметной переподготовки учителей, но также и межпредметной и внепредметной;
- возможность организации командной работы учителей и администраторов учебного заведения;
- возможность распространения ценного опыта отдельных учителей по приоритетным направлениям развития системы образования;
- постоянное повышение квалификации всего коллектива, а не только отдельных педагогов.
- оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным учителям по решению конкретной проблемы. [5,с 52-58]

Исходя из современных требований можно определить основные пути развития профессиональной компетентности педагога через систему корпоративного повышения квалификации: работа в методических объединениях, творческих группах, исследовательская деятельность, инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий, различные формы педагогической поддержки, активное

участие в педагогических конкурсах и фестивалях, трансляция собственного педагогического опыта, организационно-деятельностные игры, практикумы, тренинги, деловые игры, коучинги, менторство, использование ИКТ и др.

Итак, выстроенная в организации система обучения сможет выполнять следующие корпоративные функции:

- накопление корпоративных знаний организации и развития культуры организации;
- снижение издержек и повышения эффективности программ обучения как персонала так и учащихся;
- повышения качества обучения и воспитания, через создание, поддержание актуальности и проведение внутренних курсов подготовки и повышения квалификации;
- создание и поддержания положительного имиджа организации образования;
- успешность деятельности специалиста в организации.

Поэтому компетентностный подход в контексте корпоративного обучения предполагает определение ключевых корпоративных компетенций педагога, определяющих его профессиональную эффективность в организации.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента народу Казахстана «Казахстанский путь-2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17 января 2014 года, - Астана, 2014
2. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации, Ярославль, 2001, 252 с.
3. Лазарев В.С. Инновационная деятельность учителя. - Муниципальное образование. - № 3, 2008.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. - Лиссабон, 2000.
5. Русских Г.А. Методологические аспекты подготовки учителя в системе повышения квалификации, Образование и самообразование, №3, 2009. – С.52-58.
6. Самойленко П. И. Профессиональная компетентность преподавателя высшей и средней профессиональной школы, П. И. Самойленко., Специалист. – 2005. - № 8 – С. 26-28.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста, Высшее образование сегодня. – Москва, 2004. № 3, С.20 - 26.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Писарева С.А.

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Россия,
spisareva@yandex.ru*

Тряпицына А.П.

*доктор педагогических наук, профессор
НИИ ОО РГПУ им. А.И. Герцена, Россия,
triap2006@yandex.ru*

Динамизм изменений в системе образования, введение в образовательную практику стандарта профессиональной деятельности учителя актуализирует проблему непрерывного педагогического образования. Обусловлено это не только необходимостью получения значительной частью педагогов современного

педагогического образования, например, в магистратуре, но и потребностью педагогов в развитии профессиональной компетентности, в освоении новых компетенций, востребованных современной образовательной практикой.

Традиционная система повышения квалификации учителя построена на необходимости восполнения «дефицита» (П. Джексон). Ее суть состоит в передаче учителям отсутствующих у них знаний и навыков, необходимых для решения конкретных ситуаций в профессиональной деятельности. В этом случае учительский профессионализм растет дискретным образом — от одного дефицита к другому, от одного курса повышения квалификации до другого. С этим связаны и такие привычные формальные практики работы с учителями, как требование проходить курсы повышения квалификации не реже одного раза в пять лет, учет прохождения курсов при аттестации и т.п. Данная модель в современных условиях становится все менее востребованной реальными практиками. По сути она сохранилась лишь в связи с необходимостью соответствия формальным требованиям регулярного прохождения повышения квалификации. В развитых странах используется понятие непрерывного профессионального развития учителей (*continuous professional development* — CPD) вместо употреблявшихся ранее «*in-service training*» и «*on the job training*». Оно реально шире двух этих представлений.

Непрерывное образование в соответствии с принятым Меморандумом непрерывного образования Европейского Союза, представляет собой интеграцию формального, неформального и информального образования. Причем многие исследователи (Алексашина И.Ю., Вершловский С.Г., Колесникова И.А., Кривых С.В., Матюшкина М.Д., Ройблат О.В., Пивчук Е.А., Поташник М.М., Суртаева Н.Н., Фрумина Е.Л. и др.) отмечают, что в последнее десятилетие возросла потребность учителей в неформальном профессиональном образовании, заметно активизируются связи формального и неформального постдипломного педагогического образования, континуум непрерывного образования делает неформальное и информальное образование равноправными участниками процесса обучения учителей. В этих условиях развивающейся системы повышения квалификации появляются новые формы взаимодействия постдипломного формального и неформального образования педагогов, новые модели повышения квалификации учителей.

Европейская практика постдипломного повышения квалификации педагогов складывается таким образом, что в ней реализация программ ПК осуществляется специализированными учреждениями повышения квалификации и складывается в двух направлениях – «профессиональное ПК, т. е. обновление и совершенствование учебной практики посредством актуализации приобретенных в процессе основного обучения знаний, и ПК как «долгосрочный» процесс постоянного (в течение всей жизни) совершенствования своих профессиональных качеств на основе приобретаемых новых знаний» (3, с. 21).

Необходимо отметить, что сходным образом система ПК развивается и в Российской Федерации. При этом основную роль в сопровождении данных процессов играют региональные институты развития образования. К сожалению, к настоящему времени многие образовательные организации, осуществляющие повышение квалификации учителей, не взаимодействуют с педагогическими вузами. Между тем, необходимо подчеркнуть, что в современной экономике знаний конкуренцию нельзя рассматривать как главенствующий способ взаимоотношений между экономическими субъектами, как это было в экономике материальных благ, где была чрезвычайно важна конкурентоспособность производителей. Очевидно, что сочетание конкуренции и кооперации, сочетание сотрудничества и соперничества – это принципиально новый подход.

Что же может предложить современный педагогический университет в контексте рассматриваемой проблемы?

Отметим, что в современном педагогическом университете созданы условия для формализации непрерывного образования людей разных возрастных поколений, когда одновременно одну образовательную программу могут осваивать как выпускники бакалавриата – в недавнем прошлом школьники, так и специалисты, имеющие опыт практической профессиональной деятельности и поставившие перед собой цель профессионального роста, личностного совершенствования. Однако, именно педагогический университет, наряду с функцией образовательной, выполняющий и научно-исследовательскую функцию, имеет возможность развивать неформальное и информальное повышение квалификации посредством сопровождения опытно-экспериментальной работы школ, включения педагогов школ в коллективные исследования.

Традиционно сопровождение опытно-экспериментальной (инновационной) деятельности школ развивалось как раз под влиянием научных исследований, выполняемых в педагогических институтах и реализовывалось в таких формах как:

- *научное консультирование* педагогических коллективов школ (научное руководство, разовые консультации, on-line консультации), позволяющее акцентировать внимание на конкретной проблеме, вызывающей интерес у педагогического коллектива, тем самым мотивируя на освоение новых компетенций без отрыва от преподавания;

- *анализ, общение и распространение передового педагогического опыта* (публикация научно-методических материалов по проблемам развития образования), стимулируя тем самым потребность педагогов в самообразовании;

- *экспертная деятельность* (экспертиза заявок на проведение опытно-экспериментальной работы; инновационных продуктов, научных результатов эксперимента), что позволяет выявить наиболее типичные трудности и проблемы, возникающие у педагогов в процессе публичного представления результатов своей инновационной деятельности, и в дальнейшем предлагать по данной проблематике специальные программы повышения квалификации, учитывать эти затруднения в программах работы со студентами-будущими педагогами;

- *социальное партнерство* (привлечение педагогов и специалистов органов управления к различным мероприятиям, проектам, программам, реализуемым в университете), которое в современных условиях становится все более вариативным, нелинейным, многозадачным, что позволяет создать условия для ролевых проб педагогов (побывать в роли ведущего семинара для коллег, докладчика на конференции, модератора круглого стола и т.п.), что несомненно обогащает личный опыт профессиональной коммуникации;

- *методическая работа* (повышение квалификации педагогов школ и школьных администраторов, проведение конференций, дискуссионных площадок, семинаров, вебинаров, круглых столов и т.п.), содержание которой как правило выстраивается на основании интеграции результатов современных исследований проблем образования и потребностей педагогов в решении конкретных профессиональных задач, обсуждении волнующих профессиональных проблем.

Продуктивность такого взаимодействия доказана историческим опытом сопровождения развития отечественного образования. Однако, проблемы сегодняшнего и вызовы дня завтрашнего обуславливают поиск новых путей взаимодействия высшей и общеобразовательной школы, одним из которых является создание школ-лабораторий (педагогических лабораторий) при ведущих педагогических вузах страны. Школы-лаборатории существуют в самых разных регионах Российской Федерации. Однако, больше всего информации о таких образовательных организациях поисковая система Яндекс выдаёт по Санкт-Петербургу, где школы-лаборатории работают, начиная с 1999 года, когда они были созданы по инициативе профессора кафедры педагогики и андрагогики СПбАППО С.Г. Вершловского. Деятельность школ-

лабораторий была организована в рамках реализации городского проекта развития опытно-экспериментальной работы.

Кратко охарактеризуем опыт РГПУ им. А.И. Герцена. Первые школы-лаборатории педагогического института им. А.И. Герцена появились в Ленинграде в конце 50-х-начале 60-х годов XX века. В то время опытно-экспериментальная работа школы являлась элементом в сложной цепочке получения нового знания в педагогической науке, которую можно условно обозначить следующим образом: от формулировки исследовательской проблемы к построению программы исследования в рамках работы научной лаборатории кафедры и опытной работы в школе с целью апробации теоретических идей, а затем уже к получению нового знания и его презентации научно-профессиональному сообществу в различных форматах (диссертация или серия диссертаций, монография, пособие для педагогов школ, учебник и т.п.). Завершением цепочки становится продолжение исследований в рамках работы научной лаборатории кафедры педагогического института. Такая масштабная работа привела к изменению программ подготовки будущих педагогов: усилилась практическая направленность педагогических курсов, была разработана система непрерывной педагогической практики студентов, организована работа студентов в пионерских лагерях.

Современный этап развития деятельности школ-лабораторий характеризуется поиском новых механизмов выполнения коллективных исследований междисциплинарных проблем образования и проблем повышения качества подготовки педагогических кадров. Обратим внимание читателя на то, что повышение квалификации педагогов, принимающих участие в реализации программы школы-лаборатории не является самоцелью, он протекает естественным образом в формат совместного выращивания нового практического опыта и нового научного знания об изменениях, происходящих с учащимся в школьном образовании. Иным словами повышение квалификации происходит неформально.

Цель создания школ-лабораторий Герценовского университета – содействие модернизации и развитию системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования на базе системы общего образования Санкт-Петербурга. Основные направления деятельности школ-лабораторий Герценовского университета определяются: с одной стороны, проблематикой исследований актуальных проблем развития общего образования, решение которых способствует опережающему развитию системы образования в условиях становления инновационной экономики, а с другой - необходимостью поиска новых форм и нового содержания практикоориентированной подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности и адаптации молодых педагогов, что предполагает разработку новых программ школьно-университетского партнерства и разнообразных форм сетевого взаимодействия образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Школы-лаборатории Герценовского университета образуют сеть образовательных учреждений, исследовательская деятельность которых позволит *целостно решить комплекс актуальных проблем* развития Петербургской школы. В настоящее время существует две сети школ-лабораторий Герценовского университета.

Первая сеть сформировалась в целях апробации инновационной образовательной системы «Диалог», реализуемой в едином учебно-методическом комплексе, включающем предметно-методические линии учебников по всем школьным дисциплинам для всех ступеней общего образования. В основе УМК «Диалог», по мнению разработчиков – научного коллектива кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ им. А. И. Герцена – лежат идеи многообразия и единства культуры, диалога культур (1).

Вторая сеть объединила единомышленников в рамках общей исследовательской темы – «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире». Выбор именно этой проблематики обусловлен потребностью нахождения ответов на современные *вызовы школьному образованию*.

Почему организацию сопровождения педагогическим университетом опытно-экспериментальной работы школы правомерно рассматривать как новую форму организации неформального постдипломного образования учителей? Прежде всего отметим, что взаимообусловленность процессов модернизации общего и педагогического образования связана с тем, что оба процесса базируются на стратегических ориентирах развития отечественной системы образования, планируемых и реализуемых инновационных проектах. Эту взаимообусловленность можно проследить по нескольким линиям.

Во-первых, общей ценностно-целевой основой модернизации и общего, и профессионального педагогического образования выступает ориентация на содействие становлению нового культурного типа личности, успешное самоопределение человека в быстро меняющемся мире, повышение социальной значимости образования, его вклада в инновационное развитие страны.

Во-вторых, процесс подготовки будущих педагогов является неотъемлемой частью процесса модернизации общего образования, поскольку именно качество подготовки, профессиональной деятельности учителя является важнейшим фактором обеспечения качества общего образования,

В-третьих, полученные в последние годы в исследованиях общего и педагогического образования результаты позволили понять неизбежность изменений, выявить их социально-педагогические эффекты, научиться не только преодолевать, но и предвидеть возможные риски введения инноваций; стали одним из основных факторов разработки возможных сценариев развития (дорожных карт) отечественной системы образования.

Ещё одна особенность повышения квалификации в процессе опытно-экспериментальной работы заключается в том, что исследовательская деятельность учителей ориентирует их на *осмысление ценностей* своей профессиональной деятельности, поскольку исследование, опытно-экспериментальная работа связаны с поиском путей преодоления сложившихся стереотипов, тех барьеров, с которыми педагоги сталкиваются в инновационной деятельности, когда в условиях социальной нестабильности у человека снижается эффективность прогнозирования, усиливается боязнь риска, затрудняется переход от канонизированного мышления к творческому.

Значимыми результатами организации сопровождения опытно-экспериментальной работы как формы повышения квалификации являются, на наш взгляд, следующие:

- *уточнение понимания учителями сущности современной образовательной парадигмы*, которая отражает социокультурную обусловленность образования и неразрывное единство обучения и воспитания, понимание новых ценностей обновляющегося образования, а именно: понимание педагога как посредника между учеником, студентом и культурой; понимание образования как процесса, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников; понимание образовательного процесса как процесса культурной идентификации обучающихся в поликультурном пространстве диалога культур; становления и развития культурной идентичности личности; различных форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности;

- *выявление факторов, оказывающих наибольшее влияние на образовательные достижения* – это факторы, связанные с личностью ученика, учителя, организацией образовательной среды и обоснование новой архитектуры образовательного процесса в школе и вузе на основе исследования разнообразия индивидуальных образовательных

маршрутов, нелинейности образовательного процесса, эффекта «снятия обучения учением» (М.А. Данилов);

– *выявление и характеристика новых профессиональных функций и задач учителя* как основы конструирования и корректировки содержания подготовки будущего учителя.

Таким образом, в результате в региональной системе образования появляются кластеры образовательных инноваций, на базе которых в дальнейшем возникают «точки роста» и запуска культурно-инновационных процессов в развития региона (2), расширяются возможности для профессионального роста педагогов.

Список литературы

1. Воюшина М.П., Суворова Е.П. Организация взаимодействия школы и внешкольной культурно-образовательной среды в инновационной образовательной системе "Диалог"// Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2015. № 1. С. 2316.
2. Наумов С.В. Управление инновационными процессами в региональной системе образования. Автореф. дисс. д.пед.н, Нижний Новгород, 2009.
3. Шаповалова Л.И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Автореф. дисс. д.пед.н, Ростов-на-Дону, 2007.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЗДАНИЯ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ГУМАНИЗАЦИИ ППО

*Присяжнюк Ю.С.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры андрагогики,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
Запорожье, Украина,
sana9301@mail.ru*

Реформирование образования Украины происходит на основе гуманизации и гуманитаризации всех составляющих процессов обучения и воспитания. В законах Украины «Об образовании», «О высшем образовании», Государственной программе «Образование Украины XXI века», Национальной доктрине развития образования в XXI веке, Концепции воспитания детей и молодежи, в национальной системе образования Украины, Государственной программе «Учитель», Концептуальных основах гуманитарного образования в Украине (высшее образование) отражены основные направления гуманизации современного образования.

В контексте гуманизации и гуманитаризации всех составляющих образовательной системы Украины растут потребности общества в педагогах, способных реализовать гуманистический потенциал, гуманитарные знания в процессе преподавания. Это становится возможным только тогда, когда в обучении самих педагогов используются андрагогические принципы и подходы.

Проблемой гуманизации последипломного педагогического процесса занимались: Г.Балл, И.Зязюн, М.Романенко, А.Сущенко и многие другие ученые, которые подчеркивали, что основной идеей гуманизации последипломного педагогического процесса является организация процесса обучения взрослых на андрагогической основе. Что это значит? Основная составляющая этого процесса - учет

особенностей взрослых обучающихся, среди которых основополагающими являются: степень мотивации к обучению; опыт работы взрослого обучающегося; уровень образования и образованности; опыт предыдущего обучения; возраст (проживание возрастных кризисов, в том числе).

Личностно-ориентированный характер последипломного педагогического образования подчеркивает Т. Хлебникова: «Особенности организации личностно-ориентированного обучения в системе последипломного образования, субъектами которого являются взрослые люди, требуют: выявления пожеланий, интересов, ожиданий, опыта слушателей с целью индивидуализации работы с ними, обеспечения определенного баланса личностной компетентности и современных требований к профессионалу, к культуре самостоятельной деятельности; разработки технологии, ориентированной на требования практики и уже приобретенный опыт слушателей; а также, выявление достигнутого результата, то есть изменение в потребностях, интересах, мотивации, знаниях и умениях индивида»[1, с. 71].

В контексте работы межструктурной научно-исследовательской лаборатории «Инновационные технологии развития профессиональной компетентности учителей в системе последипломного педагогического образования» в Запорожском институте последипломного педагогического образования, проведено констатирующий этап эксперимента по определению андрагогических подходов гуманизации последипломного педагогического процесса, в котором приняло участие 146 педагогов базовых ОУЗ и осуществлен анализ его результатов.

Педагоги экспериментальной группы были привлечены к разработке базовой квалиметрической модели определения андрагогических подходов гуманизации последипломного педагогического процесса. Целью этого этапа констатирующего эксперимента было согласование позиций участников эксперимента относительно содержания и структуры квалиметрической модели определения андрагогических подходов гуманизации последипломного педагогического процесса.

Каждому из участников эксперимента было предложено карту экспертной оценки. Показатели определения андрагогических подходов гуманизации последипломного педагогического процесса, предложенные для оценки методом ранжирования, определялись на основе принципов обучения взрослых, предложенных С.И.Змеёвым [2, с.81]:

- приоритет самостоятельности обучения как основного вида учебной работы взрослых;
- принцип совместной деятельности обучающегося с андрагогом и другими обучающимися по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения;
- принцип опоры на опыт обучающегося;
- индивидуализация обучения;
- принцип контекстности обучения;
- принцип актуализации результатов обучения;
- принцип эклектичности обучения;
- принцип развития образовательных потребностей.

По методике Г. Ельниковой [3, 34], на основе этих принципов были определены факторы и критерии. Каждый из участников эксперимента индивидуально осуществлял ранжирование предложенных показателей.

На констатирующем этапе эксперимента сформирована и подготовлена группа экспертов среди квалифицированных специалистов, которые имеют определенный опыт не только в обучении педагогов, но и в экспертной деятельности. То есть, речь идет о процедуре выбора экспертов. Главным принципом формирования группы экспертов определены следующие виды профессиональной компетентности специалистов:

1. Профессиональная компетентность в области андрагогических подходов гуманизации последиplomного педагогического процесса: опыт практической работы; наличие публикаций по проблеме андрагогических подходов гуманизации последиplomного педагогического процесса, как в курсовой, так и внекурсовой периоды; наличие разработанных авторских научно-методических комплексов по вышеуказанной проблеме.

2. Квалиметрическая компетентность: понимание экспертных методов оценки, умение пользоваться квалиметрическими моделями, положительное отношение к экспертной деятельности.

Специфика работы экспертной группы заключалась в оценке методической компетентности преподавателей экспериментальной группы по показателям, для которых не существует нормативно определенных стандартов. Осуществляя оценки, эксперт в большинстве случаев опирается на собственное мнение, то есть, в любом случае, оценка экспертом тех или иных показателей носит субъективный характер, поэтому при подборе экспертов учитывались такие факторы:

1) авторитетность специалистов-кандидатов в эксперты в коллективе; 2) высокий уровень образованности кандидатов в области андрагогических подходов гуманизации последиplomного педагогического процесса, личностные и профессионально важные качества преподавателей экспериментальной группы, которые дают возможность осуществлять экспертную оценку; 3) совместимость членов экспертной группы.

К кандидатам в состав экспертной группы были включены преподаватели институтов последиplomного педагогического образования, методисты районных методических кабинетов, заместители директоров школ по научно-методической работе.

Для отбора квалифицированных экспертов были использованы: 1) метод личных данных; 2) метод взаимных рекомендаций; 3) метод согласованности кандидатов в эксперты (по формуле Кенделла).

При использовании метода Дельфи была вычислена важность каждого фактора. Разработанная модель представлена ниже (табл. 1.).

Квалиметрическая модель

Фактори (Ф)	Вагомість (m)	Критерії	Вагомість (v)	Коеф. відп.-ті (k)
1. Личностная направленность в профессиональной деятельности педагога. (Ф)1 = m1(v1 k1 + v2 k2 + v3 k3)	m1 = 0,356	1. Мотивация профессионально-педагогической деятельности в сфере гуманизации образовательного процесса.	v1 = 0,385	k1 =
		2. Побудительные мотивы развития профессиональной компетентності педагога.	v2 = 0,356	k2 =
		3. Потребность в інноваційній діяльності педагога.	v3 = 0,259	k3 =
2. Научно-методическая деятельность педагога. Ф2 = m2(v4 k4 + v5 k5 + v6 k6)	m2 = 0,351	4. Понимание специфики гуманизации и гуманітаризації образовательного процесса.	v4 = 0,368	k4 =
		5. Методическое	v5 = 0,345	k5 =

		мышление педагога.		
		6. Методическая культура педагога.	$v_6 = 0,287$	$k_6 =$
3. Самоанализ собственной профессиональной деятельности в области гуманизации образовательного процесса. $\Phi_3 = m_3(v_7 k_7 + v_8 k_8 +)$	$m_3 = 0,293$	7. Уровень рефлексии педагога.	$v_7 = 0,567$	$k_7 =$
		8. Действенность отношения к собственной рефлексивной деятельности.	$v_8 = 0,433$	$k_8 =$

Таблица 1.

Исходная модель, разработанная на этапе констатирующего эксперимента, в дальнейшем исследовании будет выполнять несколько функций: 1) *целеобразующую*: модель является конкретным эталоном, к которому стремится педагог в процессе саморазвития и повышения квалификации; 2) *критериальную*: модель содержит критерии, которые не только определяют показатели измерения, но и отмечают значимость каждого из них; 3) *согласительную*: в процессе разработки модели учитывается позиция каждого педагога и эксперта; 4) *оценочную*: на основе этой модели осуществляется оценка квалифицированными экспертами (а возможно и самооценка) андрагогических подходов гуманизации последиplomного педагогического процесса.

Обобщение педагогического опыта и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют, что в современном последиplomном педагогическом образовании имеются как традиционные, так и инновационные структуры, формы и методы, которые обеспечивают повышение профессиональной компетентности педагогов, но не все эти методы дают успешный результат. «Основной причиной является «незнание» андрагогических подходов в обучении взрослых, а также, деятельность по повышению профессионального уровня в курсовой и межкурсовой период распылена между различными структурами, для которых характерна слабая скоординированность»[4, с.27], а это: институты последиplomного педагогического образования, научно-методические центры и кабинеты районного и городского значения, кафедры, методические объединения ОУЗ. Поэтому существует необходимость в построении целостных моделей взаимодействия курсового и межкурсового периода и такой взаимосвязи соответствующих образовательных учреждений и структур, которые обеспечили бы непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов в области гуманизации процесса их обучения на андрагогической основе.

Список литературы

1. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога / Т. М. Хлебнікова. – Харків: Основа, 2003.
2. Змеёв С.И. основы андрагогики: учеб. Пособие для вузов. М., 1999.
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
4. Присяжнюк Ю. С. Методика викладання дисциплін гуманітарного циклу в умовах гуманізації освіти: науково-методичний посібник / Ю. С. Присяжнюк. – Запоріжжя: Акцент, 2009. – 114 с.

РАЗРАБОТКА ТЕСТИРОВАНИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Смирнова Е.А.,
заведующая учебно-методическим
центром сопровождения делового сотрудничества,
Институт развития образования
Омской области,
г.Омск, Россия,
Smirnova_e@irooo.ru*

В 2016 году Институт развития образования Омской области обновил программы дополнительного профессионального образования (далее - ДПП) в соответствии с требованиями основных нормативных документов, регламентирующих данный вид деятельности. В связи с этим изменился характер оценки результативности обучения: от оценки учебных результатов к оценке воздействия обучения на поведенческие проявления, а также на производственную практику обучаемых и образовательной организации.

На сегодняшний день современная практика предполагает уровневую оценку результатов обучения. Уровень 1 характеризует непосредственную общую реакцию обучающихся на ДПП; уровень 2 – усвоение содержания ДПП; уровень 3 – поведение педагога, прошедшего обучение, на рабочем месте.

Изменение отношения педагогов к различным аспектам профессиональной деятельности можно увидеть, проанализировав результаты опроса (анкетирования) и оценку второго уровня, отражающую уровень усвоения содержания ДПП. Оценка данного уровня представляет собой совокупность следующих результатов: приобретение знаний и умений при освоении базового и профильного разделов ДПП, освоение и совершенствование трудовых действий, профессиональных компетенций, изменение отношения к педагогическим объектам согласно конкретной ДПП.

Оценка результатов ДПП на этом уровне складывается из комплекса процедур, в том числе опроса (анкетирование) всех слушателей на предмет изменения отношения к различным аспектам профессиональной деятельности. Разрабатывается и проводится кафедрой на основе единых методических рекомендаций, одобренных учебно-методическим Советом.

В апреле 2016 года кафедра естественно-географического и технологического образования провела опрос на выявление изменений к различным аспектам педагогической деятельности на курсах повышения квалификации для учителей химии.

Группа опрашиваемых, в составе 40 педагогов, имела разный стаж работы в образовательных организациях, разную квалификационную категорию и уровень подготовки. Обучение по программе «Формирование и развитие УУД в основной школе при обучении химии» длилось две недели, носило практико-ориентированный характер и освещало различные составляющие педагогической деятельности учителя.

Традиционно на второй неделе занятий в четверг, день, когда проводится кафедральная диагностика, слушателям были предложены различные варианты опросников, в том числе и на изменение отношения к различным аспектам профессиональной деятельности по прошествии курсовой подготовки. Слушатели должны были сделать отметку на шкале напротив того или иного показателя, отражая тем самым свое отношение. Шкала предполагала следующие варианты ответов:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
об этом	В этом ничего	Не согласен	Начальству виднее	Если потребуют	Новый опыт заинтересова	Буду пробовать,	Активно осваиваю/	Делаю и другим	Это новая

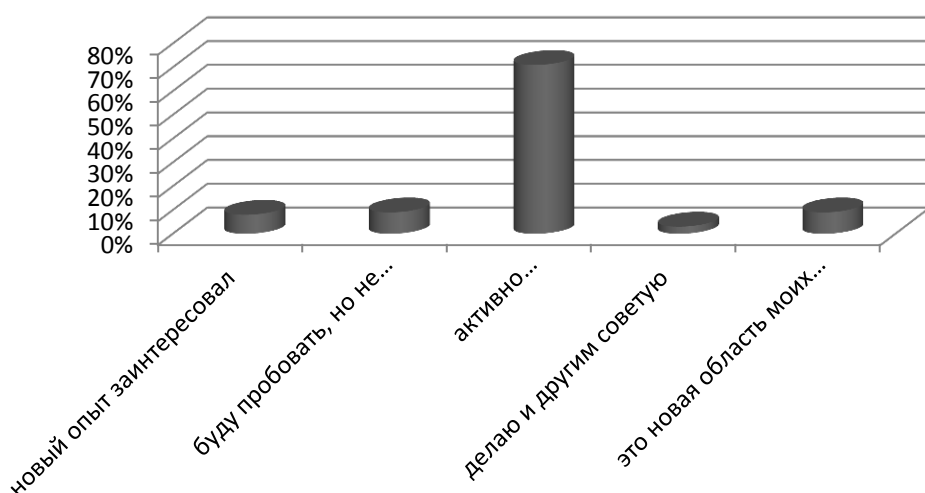
ничего не знаю	не понимаю			буду делать	л	но не уверен что получится	перестраиваюсь	советую	область моих профессиональных интересов и исследований
----------------	------------	--	--	-------------	---	----------------------------	----------------	---------	--

В результате по трем позициям, которые были представлены в опроснике получились следующие показатели:

1. Утверждение «УУД являются значимыми результатами обучения в основной школе». 3% слушателей данной группы отметили, что делают и другим советуют; 8% отметили, что для них это новый опыт, и он их заинтересовал; по 9% респондентов отметили то, что будут пробовать работать над данным вопросом и что это для них новая область профессиональных интересов и исследований, а значит требует рассмотрения и некоего отношения; 71% слушателей оставили свою отметку напротив показателя «активно осваиваю/перестраиваюсь». Наглядно это представлено на рис.1.

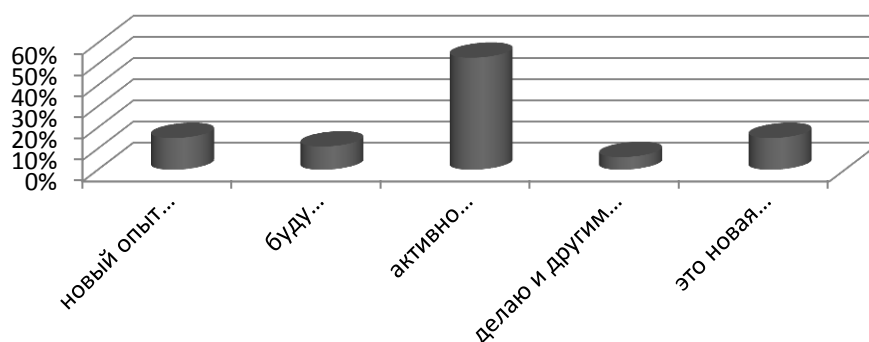
Рис.1.

УУД являются значимыми результатами обучения в основной школе



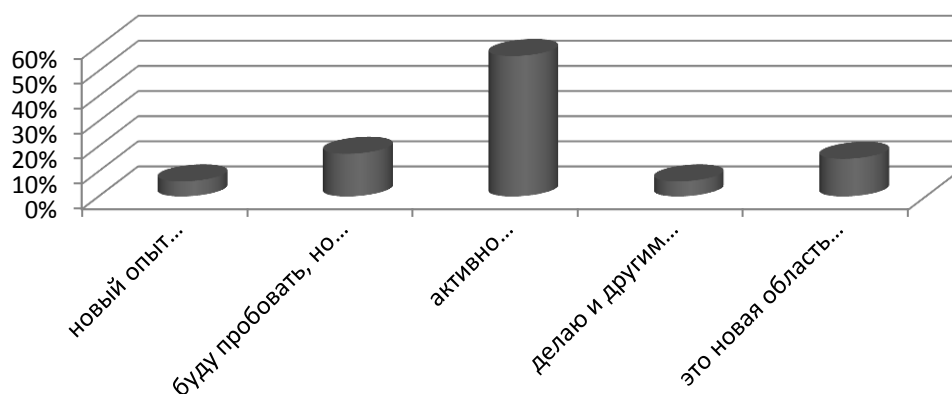
2. Утверждение «Учебно-познавательные и учебно-практические задачи являются эффективными формами в развитии УУД». Делают и другим советуют 6% педагогов; 11% будут пробовать, но пока есть опасения, что не все получится; для 15% это новый опыт и новая область профессиональных интересов и исследований, а вот 53% участников опроса сказали, что уже активно осваивают и перестраиваются в данном направлении. Результаты отражены на рис.2.

Учебно-познавательные и учебно-практические задачи являются эффективными формами в развитии УУД



3. Утверждение «Формирование и развитие УУД должно осуществляться в соответствии с ООП школы». Для 6 % слушателей курсов это новый опыт, однако, также 6 % это уже делают и другим советуют; для 15% педагогов это оказалось новой областью профессиональных интересов и исследований; 17% будут пробовать, но не уверены, что получится; 56% на сегодняшний день уже активно осваиваются и перестраиваются в данном отношении, что наглядно отражено на рис.3.

Формирование и развитие УУД должно осуществляться в соответствии с ООП школы



В результате проведенного исследования нами было выявлено следующее. Слушатели курсов повышения квалификации, отмечают тот факт, что с ними происходят качественные изменения и появляется желание пробовать и применять на практике все то, что они получили во время прохождения курсовой подготовки. Небольшой процент респондентов имеет некоторые сомнения в реализации поставленных перед ними задач в силу разных объективных и субъективных причин. Однако следует подчеркнуть, что более 50% педагогов, в каждом из трех задаваемых вопросов, отметили «активно осваиваю/перестраиваюсь». Это говорит о том, что педагоги пытаются не просто принять требования ФГОС, но и внедрить в практику работы те требования, которые прописаны в стандарте.

Список литературы

1. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (Минобрнауки России 22 января 2015г. № ДЛ-1/05).

2. Региональный стандарт государственных услуг по реализации дополнительных профессиональных программ (Приказ Министерства образования Омской области от 5 декабря 2013 г. №83).
3. Положение о комплексной оценке результатов освоения дополнительных профессиональных программ БОУ ДПО «ИРООО» (приказ № 131 от 01.04.2016).

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ НЕПРЕРЫВНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

*Сейданова Д.А., Ничаева С.К.,
ст.преподаватель, учитель,
филиал АО «НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по ЖО, ШГ № 1,
г. Тараз, Казахстан,
seidan_60@mail.ru*

Стратегической целью государственной политики РК в области модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Непрерывное повышение квалификации выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний, умений и навыков граждан нашей страны

На современном этапе в пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием государственных образовательных стандартов. Непрерывное повышение квалификации предоставляет каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Возрастающие требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации педагогов на развитие профессиональных компетенций, на обеспечение условий для конструктивного решения проблем педагогической практики и реализации задач инновационного развития [1].

Обеспечение обозначенных приоритетов, в свою очередь, предполагает изменение содержания и форм повышения квалификации, формирование новой системы повышения квалификации. Становится очевидным, что эпизодическое повышение квалификации педагогов на квалификационных курсах раз в пять лет уже явно недостаточно - в условиях формирования информационного общества возникает задача обеспечения опережающего развития в процессе повышения квалификации и непрерывной методической поддержки в целях профессионального и личностного роста учителя.

В современной школьной педагогике усиливается внимание к развитию деятельности учителя, организующего учебный процесс в условиях многофункционального модернизированного образования. В этом аспекте от учителя требуется актуализация своей деятельности. Самоопределение, проявление способностей и творческой активности, направленной на всестороннее развитие личности учащегося, обеспечение собственного личностного развития. В настоящее время осуществляется ряд научных исследований по разработке методологических

основ подготовки учителя и обогащению содержания его деятельности. Повышение уровня и качества деятельности учителя на новую ступень в условиях модернизированного образования является приоритетной задачей образовательной политики государства. Основным фактором развития общества являются социально-педагогические процессы, сопровождающие изменения, происходящие в жизни отдельного человека и общества в целом. В этом контексте усиливается потребность применения в образовательном процессе личностно-ориентированных технологий. Для того, чтобы человек был подготовлен к самостоятельному изменению жизни, он должен получить соответствующее образование, способствующее его саморазвитию. Такая постановка вопроса и его исследование имеют важное значение для прогресса общества. Реализация этой задачи послужит дополнительным фактором развития педагогической науки, условием для достижения результатов в образовании и эффективной подготовки учащихся к самостоятельной жизни. До сегодняшнего дня структура курсов повышения квалификации учителей имела односторонний подход к повышению уровня их знаний, то есть это - направленность на усвоение традиционных знаний. Содержание в определенное время учебно-познавательной площадки открывает широкие возможности для повышения мастерства учителя в его многоаспектной деятельности, для глубокого освоения дидактических приемов и педагогических технологий. Поэтому целесообразно разработать содержание и структуру новых интегративных курсов (например, объединяющих гуманитарные дисциплины), где учителя знакомились бы с новыми методиками, технологиями, разработками по активизации учащихся в учебно-познавательном процессе. Целью таких курсов является не только совершенствование профессиональной компетентности учителя на основе современных требований, но и всестороннее развитие личности учителя, обеспечение непрерывной переподготовки и повышение квалификации педагога. Многие исследователи поддерживают идею личностного развития учителя в процессе его трудовой деятельности, то есть речь идёт о непрерывном повышении квалификации и привлечении к этому процессу самих педагогов. В особенности для молодого учителя так и получается, что овладение педагогическим мастерством происходит для него одновременно с трудовой деятельностью[2].

В нашей стране осуществляется ряд мер, направленных на повышение профессионального и социально-экономического статуса учителя. Разрабатываются научные подходы по определению перспектив повышения профессионального мастерства учителя с учетом международного опыта в данной области. Следует назвать такие принципы повышения квалификации, как непрерывность, преемственность, гармоничность, последовательность, всесторонняя поддержка педагогов, стремящихся повысить свой профессиональный и личностный уровень.

В развитии профессиональной компетентности учителя можно выделить три направления: повышение профессиональной компетентности в процессе получения высшего образования; развитие профессионального уровня при обучении на краткосрочных и продолжительных по времени курсах; повышение уровня профессионализма путём самообразования. В целях подготовки учителей к организации учебно-познавательного процесса в условиях многоаспектной деятельности ученика необходимо пересмотреть содержание и механизм повышения уровня профессиональной компетентности педагога[3].

Немаловажным является создание сетевых профессиональных сообществ, которые открывают для педагогов и руководителей образования такие возможности в быстрой коммуникации и решения своих профессиональных проблем вне зависимости от географического места расположения, получить методическую консультацию (в виртуальном методическом кабинете, у сетевого методиста); представить свой опыт и соотнести его с опытом коллег (например, можно найти ссылки на лучшие портфолио

педагогов, посмотреть их, понять, как лучше создать собственное портфолио); обсудить различные проблемы (например, в блогах «Методические аспекты подготовки к ЕНТ») и многое другое.

Важно отметить, что реализация новых подходов в системе повышения квалификации способствует трансформации функций учителей системы образования. Среди новых ролей преподавателя в условиях функционирования новой системы повышения квалификации можно выделить следующие: тьютор, фасилитатор, консультант, сетевой педагог, проектировщик образовательных информационных сред и др.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки на 2016 – 2019 годы (Указ Президента РК №205 от 1 марта 2016 г.)
2. Возгова З.В. Инновационный потенциал проблемы развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9-4. – С. 847-853
3. Боймуродова Г. Т. Система непрерывного повышения квалификации в условиях модернизированного образования // Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 397-398

КӘСІПТІК БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕСІ

*Утепова С.А.,
магистр педагогических наук,
ЖПТК,
г.Жанаозен, Казахстан,
utepova_sveta@mail.ru*

Кәсіптік білім беру үрдісінде жаңа талапқа сай маман даярлау – бүгінгі күннің өзекті мәселесі. Қоғамның қазіргі әлеуметтік-экономикалық даму тұрғысынан қарағанда, болашақ маманға қойылатын талаптар білім берудің жалпыға міндетті мемлекеттік стандарттарында белгіленген. Оқыту үрдісінде жеке тұлғаның шығармашылық қабілетін дамыта отырып білім беруге елеулі маңыз беріледі.

Оқыту барысының нәтижелі, жемісті болуы мұғалім әдістемесіне, шеберлігіне де байланысты екені белгілі. Осы тұрғыдан педагогикалық технологиялардың үлесі зор деп айтуға болады.

Педагогикалық технологиялар көп түрлі болуына қарамастан, олардың іске асуының екі ғана жолы бар. Біріншісі – теориялық негізде орындалуы, екіншісі – тәжірибемен жүзеге келуі.

Педагогикалық оқыту технологиялары әлемдік педагогикада жаңалық емес. Соның ішінде проблемалық оқыту технологиясында жаңадан ғана пайда болған жоқ. Кезінде бұған өз үлесін қосқан педагог-ғалымдар: Сократ, Руссо, Дистервег, Ушинский. Мысалы: Дистервегтің дәлелдеуінше, «жаман ұстаз ақиқатты айта салады, жақсы ұстаз оны іздеп табуды үйретеді», - деген.

Проблемалық оқытудың қалыптасу тарихына үңілсек, Сократ өзінің шәкірттерін логикалық ойлауға, зерттеулердің нәтижелерін табуға бағыттап отырған. Руссо білімді игеруде ситуациялар қоюға мән берген. Проблемалық оқытудың ең керекті әрекеті ізденіс болса, оны өз тәжірибесінде қолданған ғалымдар қатарында Песталоцци мен Дистервергтің еңбегі зор. Оқытудың осы әдісінің негізін қалап, оны жоспарлы түрде іске асырған Д.Дьюн болды. Кейіннен оқытудың осы түріне Д.Бруннер, И.Лернер, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов зор үлес қосты.

Проблемалық оқытудың басқа әдістерден айырмашылығы – білім оқушыларға дайын күйінде ұсынылмайды, керісінше, олардың алдына белгілі бір проблеманы өз бетінше шешу міндеті қойылады. Осылайша іздену әрекеті барысында шешімді оқушылардың өзі тауып, білімді игеруге жол ашады.

Білім берудегі проблемалық оқытуды түсіну үшін алдымен, "проблема", "проблемалық оқыту" деген ұғымдарға тоқталған жөн.

Проблема дегеніміз зерттеуді, шешуді керек қылатын мәселе.

Проблемалық оқытудың - мәні проблемалық ситуация туғызу мен оқушылардың оқу проблемасын дербес шешулері бойынша іс-әрекеттерін басқару болып табылатын оқыту түрі. Проблема деп - студенттерден білім алу үшін белгілі әрекеттерді талап ететін есептердің, тапсырмаларын, теориялық немесе тәжірибелік мәселелердің әртүрлілігін түсінуге болады.

Проблемді оқу технологиясы мұғалім басшылығында өтетін оқушылардың оқу міндеттерін шешуге орайластырылған өзіндік ізденіс іс-әрекеттерін ұйымдастыруға негізделеді. Оқу ізденістері барысында оқушыларда жаңа білім, ептілік және дағдылар қалыптасып, қабілеттері, танымдық белсенділігі, қызығуы, ой-өрісі, шығармашыл ойы және басқа да тұлғалық маңызды сапалары дамиды (Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмудов және т.б.).

Проблемалық оқыту технологиясының мақсаты:

- Білім, білік, дағдыға ие қылу;
- Өз бетімен әрекеттену әдістерін меңгерту;
- Танымдық және шығармашылық икемділікті дамыту.

Проблемалық оқыту технологиясының тұжырымдық ерекшелігі:

- Бала материалды сезім мүшесі арқылы қабылдап қана қоймайды, білімге деген қажеттілігін қанағаттандыру мақсатында меңгереді;
- Оқу материалына проблема туғызу;
- Үнемі қайталау, міндетті кезеңдік бақылау, ірі блокпен оқыту, жоғарғы деңгейдегі қиыншылық, тіректі қолдану.

Проблемалық оқыту технологиясының әдістері:

- Проблемалық;
- Эвристикалық [1].

Жалпы түрінде проблемді технология сипаты келесідей: оқытушы білімді дайын күйінде ұсынбай, оқушылар алдына міндет (проблема) қояды, оған қызықтырады және оның шешу әдіс-тәсілдерін табуға ынталандырады. Ал оқушылар мұғалімнің тікелей басшылығында не өз бетінше олардың шешімін табудың жолдары мен әдістерін зерттейді, яғни болжам түзеді, оның шынайылығын тексеру тәсілдерін белгілейді әрі талқылайды, дәйектейді, нәтижелерін талдайды, пікір жүргізеді, дәлелдейді.

Проблемді оқу басқа да технологиялар сияқты өзінің ұнамды да болымсыз тараптарына ие. Оның тиімділігі: оқушыларға тек қажетті білім, ептілік және дағдылар жүйесін меңгеруге жәрдемдесіп қоймастан, олардың ақыл-ой дамуына жол ашады, өз шығармашылық қуатымен берік білім қалыптастыруға көмектеседі, өз оқу еңбегіне қызығу ұмтылысын дамытады, оқу нәтижесінің бекінуін қамтамасыз етеді.

Кемшілігі: жоспарланған нәтижеге жету көп уақытты талап етеді, сонымен бірге, оқушылардың танымдық іс-әрекеттерін жүйелі басқару қиын[2].

Проблемалық оқыту технологиясы әлемдік педагогикада жаңалық емес. Бірақ бұл технологияны көптеген жоғарғы оқу орындары мен кәсіптік білім беру орындарында оқу процесінде қолданыстан шығып бара жатқаны бізге мәлім.

Проблемалық оқытудың алғашқы кезеңі – проблемалық сұрақ қою. Проблемалық сұрақ дегеніміз – міндеттердің мақсаты оқушының өзіндік ойын, тәжірибесін дамыту. Проблемалық оқытуды ойдағыдай іске асырып пайдалану үшін шәкірттерге ұсынатын проблемалық сұрақтар жүйесін жасап шығу қажет. Бірақ та кез

келген сұрақ проблемалы бола бермейді. Проблемалы сұрақтардың жауабы дайын болмай, студенттің сана-сезімінде қиындық туғызатындай, оны студент міндетті түрде өзі ізденуі шарт. Ескеретін жайт: проблемалық сұрақ, бір жағынан, қиын болуы, екінші жағынан, оқушының шамасына лайық болуы керек.

Қарапайым дәріс кезінде студенттерге проблемалық сұрақтар немесе проблемалық ситуациялар берсек, өзбетімен ізденушілікке, жағдаяттардан шыға білуге талпыныс жасап, одан кейін дағдыға айналары сөзсіз. Кең ауқымды дәріс кезінде аталмыш дәрісті төрт бөлімге бөліп, әр бөлімге арнайы сұрақтар құруға болады. Сонда бірінші, мәтін бөлімі оқылып, екінші, сұрақтар қойылса, үшінші, жауаптар талқыланып, төртінші, барлық пікірлерді мұқият тыңдап, ұсыныстар қабылданады.

Сабақта студенттер екі топқа бөлініп қарама-қарсы пікірлерін дәлелдеу үшін мәтіндегі терминдерді, мәтіннен тыс аргументтер мен фактілерді қолданып сөйлеуге ұмтылады. Студенттің міндеті: топтардың мүшелерін белсенді әрекетке жұмылдырып пікірталаста мәдениетті сөйлеуге, дәлелді жауап беруге бағыттау, өзінің де пікірін нақты, дәлелді жеткізу. Сонда проблемалық оқытудың технологиялық сызбанұсқасы келесідей болады:

№	Мұғалімнің іс - әрекеті	Оқушының іс - әрекеті
	Жағдаят туғызады, оны жинақтайды	Жағдаятты шешеді
	Жағдаят туғызады	Жағдаят туғызады, оны шешеді
	Ұйымдастырады, бақылайды және жетекшілік етеді	Жағдаятты түсінеді, жинақтайды және шешеді

Әрбір дәрісті осылай ұйымдастыру оқытушының шеберлігін дамытады, ал студенттердің білімін тереңдетіп меңгеруге кеңінен мүмкіндіктер тудырады. Оқытушы мен студенттер арасындағы, студенттер бір-бірімен өзара диалог түріндегі іс-әрекетпен сипатталынады. Оқытушы студенттердің білім алудағы іс-әрекеттерін белсенді түрде ұйымдастырып, сұрақ-жауап арқылы олардың білімдерін дамытады.

Кәсіптік білім беру үрдісінде жаңа талапқа сай маман даярлау – оқытушының белсенді ізденісінің нәтижесінде екені сөзсіз.

Әдебиеттер тізімі

1. Махмутов М.М. Мектепте проблемалық оқытуды ұйымдастыру. Алматы: Мектеп, 1981. - 248 б.
2. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика. Жалпы редакциясын басқарған экономика ғылымдарының докторы, профессор Е. Арын. - Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. - 482 б.
3. Өмірбаева К.О. Оқыту процесіндегі инновациялық ізденістер// (Ұстаздардың біліктілігін көретуге арналған әдістемелік құрал). – Ақтөбе, 2001 ж. – 27 бет.
4. <https://sozdik.kz>

НАПРАВЛЕНИЕ 3

ИНТЕГРАЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ОРГАНИЗАТОРОВ НВП В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

*Абильмажинов А.М.,
магистр педагогических наук,
главный специалист отдела
мониторинга и анализа
ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»,
г. Петропавловск, Казахстан,
armaxa.ru@mail.ru*

Военно-патриотическое воспитание — многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность по формированию у школьников высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности к своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Целью, которой является развитие гражданственности, патриотизма, как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у нее профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

Военно-патриотическое воспитание тесно связано с воспитанием патриотизма. Военно-патриотическое воспитание — образовательная технология двойного назначения, поскольку всеми доступными формами вооружает юного гражданина важнейшими морально-психологическими качествами, необходимыми как будущему защитнику Родины, так и вполне мирному человеку. Ведь смелость, твердость характера, физическая выносливость необходимы как защитнику Родины, так и врачу, инженеру. В школе, ребята получают первую профориентацию, нередко и практически знакомятся с будущей военной специальностью связиста, кинолога, водителя, санинструктора. Ведь освоение штатной боевой техники в войсках пойдет успешнее, если молодой человек до призыва на службу уже ознакомился с устройством и эксплуатацией мотоцикла, автомобиля, трактора. Разве не укрепляют силу воли, не вырабатывают у молодых людей терпение походы, состязания, военизированные игры.

Задача подготовки защитников Родины, стоящая перед педагогами, весьма сложная и ответственная. Каждый учитель в школе должен пересмотреть с помощью каких средств, методов и приемов привить современному школьнику чувство патриотизма, которое гарантировало бы укрепление территориальной целостности; любовь к ней; защиту Родины, как в мирное, так и в военное время.

Основополагающие принципы и направления их реализации

Демократизм; приоритетность исторического, культурного наследия, духовных ценностей и традиций; системность, преемственность и непрерывность в развитии школьников, многообразие форм, методов и средств, используемых в целях обеспечения эффективности воспитания; его направленность на развитие возможностей, способностей и качеств каждой личности на основе индивидуального подхода; тесная и неразрывная связь с другими видами воспитания.

Реализация принципов в процессе военно-патриотического воспитания школьников призвана осуществляться по следующим направлениям:

Духовно-нравственное — развитие высокой культуры и образованности, осознание идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному исполнению гражданского долга, формирование высоконравственных норм поведения, ответственности и коллективизма.

Историческое — уважение своих корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность к деяниям предков и современников.

Патриотическое — воспитание важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития современного общества и государства. Оно включает: беззаветную любовь и преданность своему Отечеству; гордость за принадлежность к великому народу, к его свершениям, испытаниям и проблемам; почитание национальных символов; готовность к достойному и самоотверженному служению обществу и государству.

Психологическое — формирование у школьников высокой психологической устойчивости, готовности к выполнению сложных и ответственных задач в различных условиях обстановки. Оно включает: изучение и прогнозирование социально-психологических процессов в коллективе, снятие психологической напряженности, преодоление стресса, формирование психологических качеств с учетом особенностей каждой личности;

Воспитание на традициях, представляющих собой устойчивые, исторически сложившиеся формы отношений в виде порядка, правил и норм поведения, духовных ценностей, нравственных установок и обычаев, связанных с выполнением задач. Важнейшими воинскими традициями, оказывающими наибольшее воспитательное воздействие на школьников, являются: служение интересам народа, самоотверженность и самопожертвование ради достижения общей победы; массовый героизм и мужество в моменты, когда решается судьба независимости Отечества; воинская доблесть, умение стойко переносить все трудности.

Все эти направления органически взаимосвязаны между собой, объединены в процессе практической деятельности целью, задачами, духовно-нравственными и мировоззренческими основами, принципами, формами и методами военно-патриотического воспитания.

Система военно-патриотического воспитания включает:

1. Формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в общеобразовательной школе.
2. Массовую патриотическую и военно-патриотическую работу.
3. Деятельность средств массовой информации, направленную на рассмотрение, освещение и поиск решения проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Родины.

Организация и проведение военно-патриотической работы предполагает использование целого комплекса соответствующих форм, которые можно разделить три основные группы.

Первая группа, обусловленная общеразвивающим компонентом содержания военно-патриотического воспитания, включает в себя обширные и многообразные формы патриотического характера. Они используются главным образом в условиях осуществляемого в системе учебно-воспитательных учреждений на факультетах, кружках, секциях и др.; беседы, утренняя гимнастика, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», встречи с ветеранами, воинами запаса и военнослужащими; и т.д.

Вторая группа, обусловленная спецификой содержания военно-патриотического воспитания, менее разнообразна и характеризуется большей военной и военно-прикладной направленностью.

Третья группа, к ней относятся такие формы, как выезд в оборонно-спортивный оздоровительный лагерь, учебно-полевые сборы, военно-патриотические клубы и объединения различной направленности. Эти формы включают в себя различные многоплановые мероприятия, которые проводятся системно, с определенной цикличностью.

Осуществление патриотического воспитания предполагает использование системы средств, включающая три основных компонента: материально-технический, образовательный и организационный.

К материально-техническим средствам относятся учебные аудитории, классы и кабинеты для занятий, музеи, места сражений и битв, памятники, произведения литературы и искусства.

В образовательные средства входят теоретические и научно-практические рекомендации по организации и проведению военно-патриотического воспитания, по формированию взглядов, убеждений, потребностей и интересов, воспитанию любви к Родине, готовности к защите ее свободы и независимости.

Организационные средства патриотического воспитания — это весь комплекс мероприятий, осуществляемых с использованием материально-технических и образовательных средств, проводимых в соответствующих формах, максимально реализующих общие и специфические задачи по формированию и развитию личности гражданина и патриота и своей страны.

Все три группы средств патриотического воспитания тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга, и только комплексное их использование способствует достижению главной цели.

Список литературы

1. Концепция военно-патриотического воспитания школьников мбоу сош №4 п. Тавричанка. <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/06/06/kontseptsiya-voenno-patrioticheskogo-vospitaniya>
2. <http://festival.1september.ru/articles/517820/>

CRITERIA BASED ASSESSMENT – PERSPECTIVES ON ASSESING LEARNERS' ACHIEVMENT IN THE FRAMEWORK OF THE UPDATED CURRICULUM

*Айгужина Ж.Ж.,
магистр педагогических наук,
тренер по обновленной программе среднего образования РК
по предмету «Английский язык»,
специалист отдела методического обеспечения инновационного развития,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО,
г.Петропавловск, Казахстан,
hzanibraeva@mail.ru*

*Касенова А.Б.,
тренер по обновленной программе среднего образования РК
по предмету «Английский язык»,
ст.преподаватель кафедры «ИТиМПЕНГД»
ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО,
г.Петропавловск, Казахстан,
albina.kassenova@gmail.com ,
<http://kassenova.jimdo.com/>*

Education is of the utmost importance in Kazakhstan. Education has been and remains a priority for families and for the nation. However, after the collapse of the USSR, as many institutions either shuttered or commercialized, a quality education risked becoming a luxury available only to the wealthy. Twenty years into its independence, Kazakhstan is evaluating, updating and changing its education system and probably will be for some time to come. We should remember every time that our country inherited a Soviet educational system from the days of the USSR. Today, however, education is going to shift to the European style. Schools in Kazakhstan are now ranked and those rankings are public. This is intended to encourage education organizations to improve their quality.

Kazakhstan, at only 20 years old, is still a young ster of a nation and can't be expected to graduate overnight. The new state program Education 2020 is expected to boost the quality of education in the country and resolve some of the complex financial issues surrounding education reform. Nowadays Kazakhstan is on a new step of opening frontiers to accept new or updated education system. According to this Andreas Schleicher's opinion (Acting director for the directorate of education and Skills and Special Advisor on education Policy to the Secretary-General, OECD) said [1] "The world is rapidly becoming a different place, with globalisation and modernisation imposing huge challenges to individuals and societies. Schools need to prepare students to live and work in a world in which most people will need to collaborate with people of diverse cultural origins, and appreciate different ideas, perspectives and values; a world in which people need to decide how to trust and collaborate across such differences, often bridging space and time through technology; and a world in which their lives will be affected by issues that transcend national boundaries. Twenty-first century schools help students to develop autonomy and identity that is cognisant of the reality of national and global pluralism, equipping them to join others in life, work and citizenship." This quotation highlights and summarises the need for educational change in Kazakhstan. Significant changes in fields such as technology, communication and science are having a profound impact on the economies of the world and thus upon the knowledge and skills citizens require to be successful in the twenty-first century. Rapid globalisation has also affected national economies and there is now increased international competition to secure economic growth. A report by the international Labour organization Geneva [2] underlines this fact for individual citizens; '...the liberalization of trade and capital flows, together with enormous improvements in communications and transportation, does mean that more and more workers and employers are increasingly competing on a global market to sell the output of their labour' not only is increased globalisation impacting the availability of jobs, it is also affecting the type of work available and thus the knowledge and skills required to gain employment. Griffin et al. [3] remark that '...there has been a significant shift in advanced economies from manufacturing to information and knowledge services.' in addition to these economic arguments for modernising education systems there are other levers for educational renewal in the twenty-first century including: greater inter-connectivity; social change; challenges associated with climate change; a rapidly increasing worldwide population and the increasing demand for finite resources, all of which will mean that young learners in schools today require different skills than in the past to engage successfully with the modern world and indeed, the world of tomorrow education is perhaps the only effective long term strategy to ensure that a country can engage positively in such competition and challenges. A number of authors such as Willelmtel Velde [4] have commented on the need for high quality education in the current era of globalisation. This central importance of education to economic growth and the well-being of citizens is now well recognized. It is reported on the rapid growth in education renewal noting the increasing number of systems engaging in change in order to address the challenges detailed above [5]. Systems across the world have reviewed, or are reviewing the education they provide for their future generations, asking key questions such as, 'what do children need to learn to be successful in the twenty-first century?' and 'what is

the most effective way of teaching this?’ These questions closely relate to the curriculum and the accompanying pedagogy used in curriculum delivery. In Kazakhstan, work has been undertaken already to respond to the global challenges outlined above, interpreted for the national context. The key educational values and goals related to national standards in curriculum, assessment, textbooks and pedagogy include raising the overall level of achievement of the school population, developing skills that are required for innovation and leadership, reaffirming and realising national identity through the school context and engaging with wider international experience. The rollout of an updated curriculum and assessment system is one of the actions being taken to address these goals. The updated English curriculum is included within this rollout. The English curriculum has been developed in line with the skills level descriptors of the council of Europe’s CFR for languages, positing the range of achievements appropriate to the primary and secondary classroom learning context that learners of English should be able to demonstrate at the end of each school year. In line with that document and the tri-lingual policy targeting the development of pupils who are effective communicators in Russian, Kazakh and English, the English curriculum takes a broad view of the range of communicative language competences [linguistic, socio-linguistic, pragmatic] needed to negotiate communication with flexibility in a variety of contexts. Learning objectives are thus expressed through the language, skills and content strands of the English curriculum as they relate to both more general social language contexts and cross-curricular academic learning contexts in English. There is a growing consensus that learners need both knowledge and skills to be successful. This requires a movement from learners being required to memorise information to them knowing, understanding and applying this knowledge in a variety of contexts. It is this application of knowledge that will allow learners to develop wide ranging competencies now often referred to as twenty-first century skills [6].

There are multiple definitions of what is meant by twenty-first century skills. The framework created as part of the Definition and Selection of Competencies Project, by the Organization for economic cooperation and development (OECD) is used as part of the in-service training programme. Here, a competency is described as ‘more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual’s knowledge of language, practical skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.’

One of the main features of updated curriculum on assessing students’ achievements is a criteria based assessment. In criteria based assessment, learner performance is measured against a fixed set of predetermined criteria (a concept introduced by Glaser, 1963) (this is different from a norm-referenced assessment in which learners’ performance is reported relative to the cohort taking that assessment.) [7]. Learners’ progress will be assessed in two ways: Formative Assessment (FA) and Summative Assessment (SA). Formative Assessment and Summative Assessment will take place in all subjects. However, assessment approaches may differ depending on their form and content. More information on the approaches to SA can be found in the ‘Guidance for Summative Assessment in English’. Teachers will use the results of formative and summative assessments in order to provide feedback to the learners and to inform their parents on their child’s academic progress. All the assessment forms are based on the content of the subject programmes. Formative assessment (FA) Formative assessment (FA) is a process that has a direct impact on improvement of academic achievements and maintains feedback between a teacher and a learner. In order to provide effective teaching and learning it is necessary to observe learners all the time and to track the progress the learners are making against the knowledge, understanding and skills described by the learning objectives in the subject programme. Formative assessment is just for this purpose and allows to judge the learner’s academic achievement. For each learner a portfolio

can be collected which demonstrates the learner's progress against the Learning objectives used for FA. A wide range of evidence can be included in the portfolio including, but not limited to: written work (e.g. class work books, worksheets, homework activities, learner notes) photographic or video evidence (e.g. for art work, classroom displays, models, presentations, musical performances, learners participating in activities) electronic records (e.g. presentations, documents, animations) teacher notes or records of observations comments from parents. The nature of the evidence gathered means that skills can be assessed which are more difficult to do with more traditional tests. Darling-Hammond and Pecheone suggest that such an approach will 'give students opportunities to develop and demonstrate higher-order thinking skills: the abilities to find and organize information to solve problems, frame and conduct investigations, analyse and synthesise data, and apply learning to new situations'. Summative Assessment (SA) Summative Assessments (SAs) complement Formative Assessment by assessing how effectively learners have acquired the content and skills from the Learning objectives within a certain unit/ cross-curricular topic and a quarter. It is a form of assessment, which is conducted at the end of a certain academic period (quarter, trimester, academic year, transition from primary to secondary school, transition from secondary to high school) and results in giving marks/grades. Information about the structure and length of each test, and how to administer it, can be found in the SA test specification for your subject and grade. The test specification also includes sample questions and mark schemes so teachers can see how the different skills will be assessed. In order to increase the reliability and validity of teachers' judgments, moderation is used. Black et al. describe two steps to this process: 'Standardisation involves training on a common set of examples, after which schools are assumed to be competent in applying common criteria and standards to their own work. Moderation is more rigorous in requiring both intra and inter-school meetings every year with blind marking of real current examples. 'Moderation is an important part of professional learning and involves discussion about what the criteria 'look like' in practice, providing support for teachers in understanding the standards to which the criteria are referring to. Teachers can share ideas and approaches for helping learners to make progress towards the Learning objectives. Moderation has been shown to have a positive impact upon both assessment and teaching as the professional dialogue with colleagues leads to teachers having a more incisive understanding of progression within their subject. As can be seen from the previous sections, there are many things that teachers should take into account when planning lessons. Teachers will need to identify the ways to 'activate' learning, to maintain the pupils' motivation, to develop their skills and to encourage them while they perform individual tasks. teachers should also identify lessons in which formative assessment will take place. The following section provides useful information, suggestions, reminders and tips that will help teachers to plan effective lessons. This will help your learners to make a good progress in learning and fulfill their potential.

REFERENCES

1. Hedge t. [2008] teaching and Learning in the Language classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching OUP Learning teaching [2011]
2. Scrivener J. Learning teaching Macmillan thaine c. [2010] teacher training essentials CUP
3. Bygate M., Skehan P., Swain M. [2001] Researching Pedagogic tasks: Second Language Learning, teaching, and testing
4. Taylor & Francis Schmitt n., Mccarthy M [1997] Vocabulary: description, Acquisition and Pedagogy CUP Nassaji H., Fotos S. [2011] teaching Grammar in Second Language classrooms: integrating Form Focused instruction in communicative context Routledge Birch B. [2006] English L2 Reading: Getting to the Bottom

5. Birch B. Routledge McGuinness d. [1998] Why children can't Read: And What We can do About it Penguin de oliveira L.,
6. Silva t. [2013] L2 Writing in Secondary classrooms: Student experiences, Academic issues, and teacher education Routledge Field J [2009] Listening in the Language classroom CUP
7. Vandergriff L., Gohc.M. [2012] teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Бабкова Е.А.,
старший преподаватель,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
Запорожье, Украина,
zcm.2370@gmail.com*

Среди путей создания механизма устойчивого инновационного развития естественно-математического образования нормативными документами предусмотрено модернизацию содержания и форм психолого-педагогической, методической, практической подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, будущих учителей математики и естественно-научных специальностей; реализацию компетентностного подхода в учебном процессе; осуществление подготовки и повышения квалификации учителей естественно-математических предметов к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Исследования показывают, что понятие «профессиональная компетентность» достаточно динамичное, поскольку педагогическая деятельность имеет полифункциональный характер. Его содержательное накопление и качественный уровень зависит от многих факторов: развития педагогики и смежных с нею наук, состояния культуры в конкретном регионе, социальных, психологических и других причин.

«Профессиональную компетентность педагога – как сложное интегральное образование, определяющее готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме нормами, стандартами и требованиями в конкретный исторический момент», – рассматривает И. Колесникова [1]. В Сластенин в понятие «профессиональная компетентность педагога» вкладывает единство теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать [2].

В. Саюк рассматривает профессиональную компетентность через отдельные виды компетентностей, что «соответствуют функциональному составу деятельности учителя географии», и выделяет следующие виды профессиональных компетенций: психологическую, предметную (географическую), дидактическую, методическую, коммуникативную, управленческую, проективную и тому подобное. А. Вегнер акцентирует внимание на специфике профессиональной подготовки будущих учителей географии, которая заключается в освоении практической и научно-исследовательской деятельности. Автор определяет структуру профессиональной компетентности, компонентами которой являются: методическая, предметная, диагностическая и методологическая компетентность [3].

Результаты констатирующего эксперимента диссертационных исследований В. Иванцев, В. Ищенко, Т. Кухарчук [4, 5, 6] доказывают, что большинство молодых учителей естественно-научных специальностей имеют низкий уровень готовности к профессиональной деятельности, который не отвечает современным требованиям, поскольку университетское образование готовит в большей степени биолога-исследователя, биолога-ученого, чем биолога-учителя. В. Ищенко отмечает, что «значительная часть студентов естественно-научных специальностей не знает принципов и методов профессиональной деятельности, не стремится к теоретическому обоснованию своих действий, не понимает сути профессиональной деятельности по специальности и, как следствие не желает выработать у себя профессионально-значимые умения». Поэтому эта категория молодых специалистов требует проектирования личностной траектории развития и профессионального становления через сочетание теоретического и практического компонентов подготовки, что в свою очередь способствует самообразовательной деятельности и самореализации личности [4]. Следует отметить, что в курсовой период повышения квалификации осуществляется компенсация пробелов, реконструкция умений, обновление ранее полученных знаний, то есть развитие профессиональной компетентности педагогов.

Действующее Положение о повышении квалификации и стажировки педагогических и научно-педагогических работников высших учебных заведений, утвержденное приказом Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины от 24.01.2013 № 48 и зарегистрированным в Министерстве юстиции Украины 26 марта 2013 года № 488 / 23020, определяет содержание обучения работников. В документе определены долгосрочное повышение квалификации, цель которого состоит в обновлении и углублении работниками профессиональных, научно-методических, педагогических, социально-гуманитарных, психологических, правовых, экономических и управленческих компетентностей, в том числе изучение отечественного и зарубежного опыта, что способствует качественному выполнению ими своих должностных обязанностей, расширению их компетенций; краткосрочное повышение квалификации (семинары, семинары-практикумы, семинары-совещания, семинары-тренинги, тренинги, вебинары, «круглые столы»), которое предусматривает комплексное изучение современных и актуальных научных проблем в области образования, науки, педагогики, соответствующих нормативно-правовых актов, отечественного и зарубежного опыта, повышения уровня профессиональной культуры и др.. Обучение работников осуществляется по учебным планам и программам, разработанным предметными (цикловыми) комиссиями, кафедрами, другими структурными подразделениями, принятыми педагогическими (учеными) советами и утвержденными руководителями учреждений.

План повышения квалификации учителей естественно-научных специальностей в Коммунальном учреждении «Запорожский областной институт последипломного педагогического образования» Запорожского областного совета разработан в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы и состоит из социально-гуманитарного модуля, модуля фундаментальной подготовки и контрольно-диагностического модуля. Учебно-тематический план определяет научно-обоснованное содержание, структуру, объем и распределение академических часов между основными формами знаний на курсах повышения квалификации, требования к уровню знаний, умений. Вместе с тем, существуют причины, которые тормозят развитие профессиональной компетентности. Среди них – отсутствие стандартов на содержание последипломного образования учителей естественно-научных специальностей, модели и организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности в системе непрерывного образования, а также низкий уровень мотивации педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию.

В проекте Закона об образовании предусмотрена государственная сертификация педагогов, которая содержит индикаторы оценивания уровня профессиональной компетентности педагогов – знание законодательства, владение основами педагогики, психологии и основами предметных знаний.

Повышение требований к профессионально-педагогической компетентности учителей естественно-научных специальностей обуславливает актуальность проблемы их подготовки в последипломном образовании, которая находит глубокое отражение в современных научных исследованиях, в частности:

- определены основные элементы системы подготовки учителей естественнонаучных специальностей, разработана модель профессиограммы деятельности учителей естественно-научных специальностей;
 - отмечена взаимосвязь содержания курсового и межкурсового периодов, что обеспечивает эффективность процесса подготовки учителей естественно-научных специальностей;
 - проблема непрерывного образования учителей естественно-научных специальностей раскрыта в двух аспектах: самообразовательная деятельность и организованный, целенаправленный процесс последиplomного образования;
 - внедрен компетентностный подход к подготовке учителя естественно-научных специальностей в профессиональном и последиplomном образовании;
 - раскрыто значение организации реальных условий как на курсах повышения квалификации, так и в межкурсовый период, обоснована необходимость содействия осмыслению и обогащению собственного опыта на основе учета и использования индивидуальных особенностей педагога в процессе обучения;
 - подчеркнута значимость методических кабинетов в обеспечении непрерывности и системности в повышении квалификации учителей естественно-научных специальностей;
- отмечены возможности развития творческого потенциала учителей естественно-научных специальностей через активное усвоение и использование инновационных технологий, исследовательский характер педагогической деятельности;
- рассмотрены проблемы информационно-технологической подготовки учителей естественно-научных специальностей в системе последиplomного образования и тому подобное.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности учителей естественно-научных специальностей возможно в образовательной среде, которая интегрирует вузовскую подготовку и последиplomное образование, гибко реагирует на изменения и имеет опережающий характер.

Список литературы

1. Колесникова И.А. О феномене мастерства // Интегративные основы педагогического мастерства : Сб. материалов меж вуз. И научн.-практ. конф. СПб, 1996. – 87 с.
2. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
3. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Валентина Іванівна Саюк. – Київ, 2007. – 22 с.
4. Іванців О. Я. Підготовка студентів біологічних факультетів університетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Оксана Ярославівна Іванців. – Київ, 2000. – 22 с.

5. Іщенко В. І. Підготовка майбутнього вчителя природничих спеціальностей до самоосвітньої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Володимир Іванович Іщенко. – Черкаси, 2009. – 23 с.

6. Кухарчук Т. А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Тетяна Андріївна Кухарчук. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Биба В.В.,
учитель казахского языка и литературы,
КГУ «Чистовская средняя школа»,
район М.Жумабаева,
Северо-Казахстанская область, Казахстан,
vera.biba.76@mail.ru*

В современном Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированной на мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных подходов к конструированию учебных материалов нового поколения. Подготовка новых видов учебных материалов, изменение их функций и способов использования в образовательной практике являются одной из составляющих модернизации образования.

Перспективы развития профессионального образования и реальное состояние образовательных учреждений в значительной степени зависят от педагогического коллектива, от его научной и методической квалификации, от творчества педагогов и их способности практически решать проблемы подготовки и становления будущего профессионала. Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического коллектива, соответствующего запросам современной жизни, - необходимые условия модернизации профессионального образования.

Вся деятельность администрации, методической службы прямо или косвенно направлена на повышение профессионального уровня педагогов.

Прежде всего, речь идет о необходимости создания в образовательных учреждениях профессионального образования высокого уровня познавательной среды. Создание общекультурной развивающей среды в образовательном учреждении профессионального образования является важнейшим фактором развития и саморазвития педагогов.

Конечно, трудно спорить с тем, что мы живем в постоянно меняющемся мире. Единственная его постоянная величина – изменчивость. Неизбежно меняется школа, система образования. Хотим мы или нет, все меняется: общество, люди, наши ученики. Независимо от того, ставят ли они себе такую задачу. Процесс объективный. Поэтому и сегодняшний учитель уже изменился по сравнению с прошлым веком.

Но, как и раньше, учителей, чье предназначение – учить детей, сразу видно в школе. Они всегда полны энергией, потому что школа – это место, где они не только расходуют энергию, но и получают ее. Им всегда все любопытно: даже спустя много лет их живо интересует как преподаваемый предмет, так и отдельно взятый ребенок. Они всегда открыты новому и готовы учиться так же активно, как и учить. Ведь профессионалом можно стать только в том деле, которое осознанно выбираешь, которое любишь, которым гордишься и горишь.

В основу нового стандарта, в рамках которого мы начинаем работать, была заложена модель не догоняющая, а опережающая, соответствующая стратегическим планам развития государства. Как говорил один известный хоккейный тренер: «Нужно бежать не туда, где сейчас находится шайба, а туда, где она будет через минуту». А опыт показывает, что мы не успеваем даже «добежать», а тем более работать на опережение. Современный учитель должен идти не в ногу со временем, а на шаг вперед. Может быть, это и есть его главная черта? Вопрос только в том, как учителю успеть за стремительно меняющимся обществом?

И тут справедлива цитата из президентской инициативы «Наша новая школа»: «...образование не на всю жизнь, а через всю жизнь», и справедлива она не только для наших учеников, но и для нас самих. Я соглашусь с большинством из Вас, что полученное нами образование было очень качественным. Но с другой стороны, согласитесь, что «качественное» – это одно, а «актуальное» – это другое. Так что, коллеги, «учиться, учиться и еще раз учиться», тем более учитель, постоянно повышающий свою квалификацию, – не это ли истинный пример для наших учеников?!

Есть еще одно немаловажное условие для успешности учителя – это элементарная привычка к саморефлексии, совершенно необходимая для учительской деятельности. Психологические особенности учителя: его характер, темперамент, тип мышления – на мой взгляд, в значительно меньшей степени влияют на качество его профессиональной успешности, чем способность к самоисследованию и внутренняя честность перед самим собой. Человек, умеющий видеть свои недостатки, никогда не остановится в развитии.

Для создания активной обучающей, воспитывающей педагогической среды необходимо направить усилия на осуществление публичной, официальной методической, организационно-педагогической работы, которая так важна педагогу.

Определяя содержание повышения квалификации педагогов необходимо исходить из комплекса современных требований к их профессионализму, профессиональной компетентности:

- профессиональные качества специалиста - глубокие знания по своей специальности, инициативность, творческое отношение к овладению технологией обучения и воспитания, умение сотрудничать с другими субъектами образовательной деятельности, организаторские способности, умение руководить;
- личностные качества - интеллигентность, энергичность, самообладание, уравновешенность, обязательность, пунктуальность, активность, чувство юмора, умение общаться с другими людьми;
- способности в области управления – понимание уровня общих знаний по специальности, восприятие новых идей и положений, способность к быстрым решениям, готовность выслушать мнение других, возможность нестандартных решений проблем, возникающих в профессиональной деятельности, системное видение педагогической деятельности для конструирования оптимальных педагогических технологий.

Качественное изменение образования невозможно без формирования нового взгляда учителя на свое место и роль в учебном процессе, нового отношения к ученику. Поэтому важно, чтобы учитель сам понимал суть новых изменений, смысл нового

качества образования и новых образовательных результатов. Переход к новой школе без соответствующей подготовки учителей, методистов и руководителей школ был бы преждевременным, и реализовать на практике новые теоретические идеи без осмысления принципиально новых целей и задач, содержания и технологии обучения, новой формы оценивания было бы неправильным. Значит, необходимо осуществить переподготовку и повышение квалификации педагогов с учетом нового компетентностно-ориентированного содержания образования, новых подходов к обучению и методике преподавания..

В будущем знание и умение должны быть интегрированы в процессе обучения. Оно должно одновременно передавать ученикам компетентности действия, жизненные, ценностные установки, а также компетентности, связанные с саморегуляцией (самостоятельностью). Современное понятие компетентности включает в себя, помимо знаний и умений, еще и ряд личностных характеристик — социальных, эмоциональных, мотивационных, волевых, которые обуславливают успешную деятельность человека в современном обществе, стабильное развитие и процветание как общества в целом, так и успехи отдельного человека.

В понятие «компетентности» входят, помимо знания и общих когнитивных способностей, также и ценностные ориентации, например, желание учиться, ответственность за свою жизнь и жизнь других, за будущее природы и общества и т.п. Все это входит в новое понятие результата.

В последние десятилетия мир стремительно меняется, и подавляющее большинство людей не успевает осмыслить причины и существо тех изменений, которые происходят в течение жизни одного поколения. В условиях больших перемен, происходящих в обществе, опыт прошлых поколений перестает быть надежной опорой для прогнозирования будущего. Мир уже вступил в критическую область смены цивилизаций. Он стал очень чувствительным к слабым информационным воздействиям, все больше теряет привычную инерционность и устойчивость.

Опережающее обучение – это система интеллектуального и психологического развития, формирующая в личности устойчивые компоненты творческого стиля мышления. К таким компонентам относятся: умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить их решения, прогнозировать возможные варианты развития таких решений. Данные умения подготовят учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, гибкой общеобразовательной базы

Прежде всего, необходимо осознать реальность и важность проблемы адаптации человека в изменяющемся мире, понять ее сущность и судьбоносную значимость для будущего не только нашей страны, но и всего человечества.

Таким образом, одной из сложнейших проблем, которые поставила перед человечеством современная действительность, является вопрос становления личности в быстро изменяющемся мире. Эта проблема исключительно актуальна сегодня.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода (Лекция в слайдах): Материалы к первому заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. Изд. 2-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. Верстакова Ю.В., Симоненко Е.С. Управление инновациями: теория и практика: учебное пособие – М.: Эксмо, 2008 г – 432 с.

4. Лаптева, И.Д. К вопросу о педагогической компетентности / И.Д. Лаптева // Педагогическое образование и наука. - 2007. - №4. - С.35-38.
5. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

ПРИЕМ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ЗАМЕНЫ (ТРАНСФОРМАЦИИ) КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

*Дядина Л.А., Цховребов А.С.,
преподаватели русского языка и литературы
ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное
училище Министерства обороны Российской
Федерации»
Санкт-Петербург, Россия*

Развитие и совершенствование речевых умений и навыков учащихся является важнейшей задачей в условиях современной школы. «Владение языком есть речь, которая является деятельностью человека, требующей не столько усвоения теоретических знаний, сколько развития практических речевых умений на базе автоматизированных навыков и чувства языка. Обучать поэтому надо не просто языку и не только языку, а речи на этом языке» [1, 25].

Обучение русскому языку должно быть направлено на обеспечение решений коммуникативных задач, возникающих в реальном речевом общении. Этот процесс делает эффективным строго продуманная, целенаправленная работа, предусматривающая определенные методы и приемы, от которых зависит успешное решение поставленных задач.

В основу современной методики преподавания русского языка в российских школах положен «сознательно коммуникативный метод» [2, 27], лингвистическая концепция которого базируется на идеях Л.В. Щербы; выделены три аспекта общей совокупности языковых и речевых явлений, речь и речевая деятельность, где первостепенная роль отводится речевой деятельности, то есть процессам говорения и понимания.

Как правильно отметил Н.М. Шанский, «... необходимо представление грамматики не как россыпи морфологических и синтаксических явлений, втиснутых в прокрустово ложе дефиниций, схем, квалификаций и разборов, а как единой, функционирующей системы в процессе речепроизводства» [3, 64].

Анализ научно-методической литературы показывает, что различная трактовка понятий «метод» и «прием» приводит к необычной пестроте номенклатуры учебных методов в педагогической и лингвистической литературе. На наш взгляд, наиболее эффективным приемом при изучении сложных синтаксических конструкций на уроках русского языка является **прием замены (трансформации)**, который состоит в том, что одна синтаксическая конструкция заменяется другой, по преимуществу синонимичной. Замена одних конструкций другими требует от учащихся творческих усилий, вдумчивого отношения к изучаемым синтаксическим явлениям и фактам, служит эффективным средством обогащения речи учащихся синонимичными конструкциями.

Возможности применения приема замены при изучении сложноподчиненного предложения не ограничены. Фактически на каждом уроке можно и нужно заменять и сравнивать. Поводы для этого могут быть самые разные: использование полученных ранее для усвоения новых, предупреждение ошибок на смешение синтаксических

категорий, дифференциация оттенков значения в синтаксических синонимах, установление связи между различными конструкциями в целях систематизации знаний учащихся, противопоставление конструкций для подчеркивания отличительных признаков.

Приемы замены и сравнения позволяют сочетать задания по грамматике с работой по стилистике, рассматривая близкие по значению языковые явления, с точки зрения их использования или более точного яркого выражения мысли. Чтобы обогатить учащихся знаниями синтаксических синонимов, которые могут быть использованы в стилистических целях, следует систематически предлагать задания по замене одних конструкций другими:

1. Замените данные простые предложения одним сложноподчиненным:

Первый день прошел благополучно. Павка шагал домой с чувством честно заработавшего свой отдых человека (А. Островский).

Как при этой замене изменилась интонация первого предложения? При помощи какого союза данные два предложения могут быть соединены в одно сложное? Какая разница в оттенках значения между сложными и двумя простыми?

2. Замените в данном сложноподчиненном предложении союзное слово *который* другим подходящим по смыслу союзным словом:

Поселок, в котором я жила пять лет тому назад, теперь превратился в большой город.

3. Замените прямую речь придаточным изъяснительным:

Он спросил рабочего: «Далеко ли до завода?»

Как при этом изменится интонация?

4. Замените предложения сначала деепричастными оборотами и деепричастиями, а затем - придаточными предложениями. Сравните эти предложения. Отличаются ли они по смыслу, интонации и стилистической окраске.

К счастью, по причине неудачной охоты, наши кони не были измучены.

За неимением другого помещения для работы сотрудники этого учреждения оставались пока в старом здании.

Мы ринулись за ним согласно уговору.

Овраг вился то влево, то вправо, и ветер соответственно повороту тоутихал, то налетал с удвоенной силой.

5. Напишите небольшой рассказ на тему «Весенняя гроза», используя простые предложения с деепричастными оборотами. Преобразуйте их затем в сложноподчиненные. Сравните оба рассказа и определите, какие семантико-стилистические оттенки придает высказыванию употребление простых предложений в отличие от сложных.

6. Придумайте предложения с придаточными времени, причины, условия, уступительными. Преобразуйте их в предложения с деепричастными оборотами и укажите стилистические различия между ними.

Эффективность данного приема проявляется при выполнении заданий, связанных с выражением одной мысли различными синтаксическими конструкциями. При этом учащимся предлагается сравнить сопоставляемые предложения, выбрать наиболее удачный, с их точки зрения, вариант и попытаться доказать свое мнение. Для этой цели можно дать следующие задания:

1. Замените предложно-падежные конструкции имен существительных синтаксическими синонимическими конструкциями (деепричастными оборотами или деепричастиями, придаточными предложениями). Сравните эти предложения. Отличаются ли они по смыслу, интонации стилистической окраске?

Я поехал на почтовых, а он, по причине тяжелой поклажи не мог за мной следовать (Л.).

Луговые цветы в этом году, благодаря постоянным дождям, необыкновенно ярки и пышны (Приш.).

Леса, несмотря на тропический зной, не отличались тропической пышностью (Нов. – Пр.).

2. Придумайте предложения с разными видами обстоятельственных придаточных. Замените придаточные деепричастными оборотами. Как изменится стилистическая окраска предложений?

3. Из текста художественного произведения выпишите сложноподчиненные предложения. Замените их предложениями с деепричастными оборотами. Сравните эти предложения и укажите их семантико-стилистическое различие.

4. Замените, где это возможно, обстоятельные придаточные предложения деепричастными оборотами и деепричастные обороты придаточными обстоятельными предложениями. Отметьте случаи, в которых такая замена невозможна, и объясните почему.

Под вечер Беликов оделся потеплее, хотя на дворе погода стояла совсем теплая, и поплелся к Коваленкам (Ч.).

1. *Чтобы заглушить песню, он, напевая и стараясь стучать ногами, побежал к осоке (Ч.).*

2. *По мере того, как путешественники углублялись в горы, растительность становилась все более дикой.*

3. *Мы возвратились домой поздно, так как заблудились в лесу.*

4. *Когда луна вышла из-за облаков, она осветила бледным светом окрестность.*

5. *Если вы пойдете лесом, то выйдете прямо к станции.*

6. *Чтобы быстрее заснуть, заставляю себя считать до ста.*

7. *Сделав усилие над собой, она промолчала и не ответила грубостью на грубость.*

8. *Отправляясь в поход, возьми с собой необходимое снаряжение.*

При выполнении данных заданий ученики приходят к выводу, что подобная замена невозможна, если в обеих частях сложноподчиненного предложения употребляются разные субъекты действия, то есть подлежащие, а также в том случае, когда от глагола нельзя образовать деепричастие.

Нередко у учащихся вызывает трудность трансформация предложно-падежных сочетаний в придаточные предложения. Это происходит из-за нечеткого понимания условий и операций замещения. Первая операция, не представляющая больших трудностей, – это элиминирование предлога, вместо которого вводится семантический союз.

Вторая операция состоит из «получения» предиката придаточного предложения. Самым распространенным является случай, когда стержневой компонент предложно-падежного сочетания – отглагольное существительное или причастие – при замещении придаточным предложением преобразуется в глагол. При этом форма родительного падежа имени существительного преобразуется в форму именительного падежа. Например:

1. *Ввиду отсутствия телефона у отца на квартире, она принялась звонить к нему на службу (Леонов).* – *Ввиду того, что у отца отсутствовал телефон на квартире, она принялась звонить к нему на службу.* 2. *Вопреки предсказаниям моего спутника, погода прояснилась и обещала нам тихое утро (М. Лермонтов).* – *Вопреки тому, что предсказывал мой спутник, прояснилась и обещала нам тихое утро.*

Таким образом, использование приема трансформации помогает школьникам усвоить особенности функционирования синтаксических синонимических конструкций в связной речи.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Метод и психология//Иностранные языки в школе. – 1963. - № 6.- С.25

2. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л., 1958. – Т.1
3. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка//РЯШ.- 1993. - №2. – С. 7

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІ БАРЫСЫНДА ӨЗІНДІК ӘРЕКЕТТІ ТАЛДАУДЫҢ АРТЫҚШЫЛЫҒЫ

*Кабденова А. К.,
деңгейлік бағдарламалар орталығының тренері,
«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «СҚО ПҚ БАИ»,
Петропавл қ., Қазақстан,
Alima_kaz@mail.ru*

Қазақстанда заманауи білімді дамытудың басым бағыттарының бірі – жеке тұлғалық әлеуетті дамыту. Әр адамның қабілетін ашу үшін қолайлы жағдай құру арқылы педагогтардың біліктілігін үздіксіз арттыруға ауысуды айқындайды. Осыған байланысты білім беру философиясы мен әдіснаманың жаңаруы, білім беру мазмұнын құру әдістерінің өзгеруі, білім беру жүйесінде жетілдірілген үлгілердің жасалуы, білім беруді басқарудың тиімді тәсілдері ұсынылып отыр. ҚР білім беруді дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында оқушылардың тұлғалық үдерістеріне және нәтижелеріне ерекше назар берілген [1].

Тұлғаның өзін-өзі дамытатын жүйе жаңаша білім берудің тұжырымдамалық негізі болып табылады, яғни адам қабылданатын түсініктердің барлығын өзінің ойы мен өзіндік әрекеті арқылы өткізеді. Оқытудың жаңа жүйесіне ауысудың қажеттілігі заманауи қоғам талаптарына сәйкес пайда болды. Өзгерістер жүйенің өзінде болуы тиіс, олар білім беру жүйесі үшін барша қоғам болып табылады. Осындай білім жүйесінде адамды даярлап жатқан қатынас жүйесі ашылады. Адамзатты дамытудың жаңа кезеңіне жаңа білім жүйелері мен оқытудың жаңа үлгілері сәйкес келуі тиіс.

Біліктілікті арттыру жүйесінде педагогтің даралығын дамытуға бағытталған салаларға басты назар аудару қажет. Олар: мотивациялық, когнитивтік, эмоционалдық, нақты-практикалық, ерік-жігер, өзін-өзі реттеу. Осы бағыттар педагогтардың біліктілікті арттыру жүйесінде сапалы білім нәтижесі үшін кәсіби дамудың барынша жоғары деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді деп ойлаймын. Әрине, бұл тұлғаның өзіндік білім алу негізіне жататын оқу-танымдық қызметін үйлестіре білу біліктілігіне байланысты болып келеді. Психологиялық көзқарас тұрғысынан білім алу - бұл адамның өз-өзіне қарым-қатынас жасау үдерісі. Оқушының жеке оқу-танымдық іс-әрекетін басқара білу біліктілігі мұғалімнің басқару қызметін қабылдай білуімен және өзіне назар аудара білу әрекетімен ерекшеленеді. Әр педагог жоғарыда аталған педагогикалық қызметтерді басынан кешіре отырып, "метатанымдық біліктілігіне" сәйкес жүйені игереді: яғни, білетінін және білмейтінін сараптау, өзінің алдына белгілі бір оқытушылық міндетін қоя білу және оны іске асыру жолдарын ойластыру, белгіленген жоспарды іске асыру, қажетті оқу материалын тандап алу және оны өңдеу, түзету жолдарын анықтау. Басқа сөзбен айтқанда, өзіндік білім алу адамның оқу іс-әрекетіне деген өзіндік қызығушылығын, өзін-өзі басқару, өзін-өзі бағалау сияқты қабілеттерін дамытумен байланысты. Қабілетті дамыту оқу үдерісінің тәжірибесі мен үнемі рефлексивті ойлауы негізінде дамиды.

Жалпы педагогикалық рефлексия А.А. Бизяеваның анықтамасына сәйкес «қандай да бір кәсіби мәселені талдаудағы ойлау үдерісі нәтижесінде мәселенің мәні және мәселені шешу жолдарының келешегі айқындалады» [2].

Оқушылардың ойлауы мен шығармашылық дағдыларын және мұғалімнің кәсіби дамуын іске асыратын рефлексивті әрекетті оқу үдерісіне қалай енгізуге болады? Әрине, алдымен оқушы рефлексия жасай алу үшін оған жағдай жасалуы тиіс. Алдымен, оқушы өзінің ішкі әлемі мен өзінің тәжірибесіне сүйене отырып, рефлексия

жасаған кезде, оны ынталандырып отыру. Бұл тұста оқушыны қызықтыру немесе белсендендіру мақсаты ғана қойылмайды, білетін білімдерін қолдана отырып, одан әрі жұмыс атқаруға ынталандыру керектігін басты назарда ұстауымыз қажет. Бұл жұмыс барысында оқушының белсенділігін, оқып, тыңдауы мен ойлануына мүмкіндік беріп, ақпарат талданып, шығармашылық тұрғыдан өңделуіне мүмкіндік берген дұрыс. Осы орайда басты мақсат – өзіндік бағалауға, өзіндік бақылауға, өзінің әрекетін жоспарлай білуге, өзіндік білім алуға қабілетті оқушылардың метатанымдық қабілеттері мен біліктіліктерін дамыту және сыни тұрғыдан ойлауға үйрету болып табылады. Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету оқушылардың ашық ойлауға, мәселеге байланысты ойлана білуге, құбылысқа әртүрлі көзқарас тұрғысынан қарай білуге үйрете отырып, оқушыға мәселенің мәнін терең түсінуге ғана емес, өзінің жеке білімін алған біліммен сабақтастырып жеткізе білуге, бағалауға үйретеді. Білім беру үрдісі барысында метатанымдық біліктілікті қалыптастыру бір қарағанда оңай сияқты. Бірақ бұл бағытта мұғалімнің кәсіби тұрғыдан терең ойлануын қажет етеді. Осы орайда бізге белгілі Б.Блум таксономиясын алсақ, келесі деңгейлерді бөліп көрсетеді: білім (терминдерді қолдану, нақты фактілер, ұғымдар және т.б.), түсіну (фактілерді түсіну, материалдарды қабылдау, сызбалар және т.б.). Бұл деңгейлер - репродуктивті білім деңгейі. Бұл білімді тексеру үшін біз тапсырманың келесі түрлерін орындаймыз: «шешім қабылдау», «оқып, танысу», «атап айту», «мазмұндау», «әрекет принципін түсіндіру» және т.б.. Келесі деңгейлер продуктивті деңгейлер - қолдану, анализ, синтез, бағалау: білімді қолдану (жаңа жағдаятта білімді, белгілерді қолдану), талдау (жасырынған сөйлемдерді бөліп көрсету, логикалық ой-пікірдегі қателерді көрсету, фактілер мен зерттеулердің арасындағы айырмашылықтарды жүргізіп көрсету және т.б.), синтез (шығармашылық тапсырманы жазу, зерттеу жоспарын жасау және т.б.), бағалау (материалдың логикалық тұрғыдан дұрыс құрылғанын бағалау, әрекет өнімінің маңыздылығын бағалау және т.б.).

Белгілі бір метатанымдық біліктілікті қалыптастыруда көптеген педагогикалық іс-әрекеттер бар: тәсілдер, әдістер, сабақты жүргізу стратегиялары. Оқушылар үшін маңыздысы - олар білім алу міндеттерін шешуде метатанымдық біліктіліктері қалыптасады және оны тәжірибеде қолдана біледі, сонымен қатар оларда оқу әрекетін өзіндік реттеуі мен өзіндік білім алуы дамиды. *Өзіндік білім алу* - оқушы үшін "Мен - оқушы" немесе мұғалім үшін "Мен - мұғалім" субъектісі ретінде іске асырылады. Бұл рефлексивті қабілет ретінде көрініс табады. Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету мұғалімдер оқушылардың когнитивті қабілеттерін бағалауға және олардың іс-әрекетіне рефлексия жасауға, білім мазмұнын толық игергендігін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл мұғалімнің одан әрі жылжуына, сабақ тізбектерін жоспарлап жүргізуіне, кәсіби дамуына да мүмкіндік береді.

Мұғалім рефлексия негізінде өзінің іс-әрекетінің шегінен шыға алады, туындап отырған мәселені де түсіне алады және мұндай біліктілік дағдыларын оқушыларына да үйрете алады.

Сыни тұрғыдан ойлауды дамытуда рефлексивті біліктілікті дамыту қызметін де ескерген жөн. Олар:

Ақпараттық - тақырып бойынша оқушы бойында бар білім мен тәжірибе. Оқылған сұрақтар бойынша оқушыларда "алғашқы" білім болмайды, бұл кезде келесі "жұмыс" жүргізіледі: жаңа материалды оқығанға дейінгі сұрақтар ("ашық және жабық сұрақтар», «Блум түймедағы»), оқыту стратегиялары сияқты нұскаларды қолдануға болады. *Қызығушылық тудыру* - «Өз тәжірибенді» көрсете отырып, «өз сұрақтарыңды» қоясың, біз оларға жауап алуға тырысамыз, айтылған сөйлемнің дұрыс екенін тексереміз, бұл оқушы үшін қашанда қызықты. *Жүйелілік* - бұл кезеңде мұғалім оқушыға кез келген тапсырманы жүйелеуге көмектеседі. *Мақсаттылық* - білім беру үрдісі барысында өзіндік болжам, мақсат қою арқылы оқуға үйрену біліктілігіне қол жеткізу. Оқығаны бойынша өз сұрақтарын айта отырып, өз білімін жүйелеп, оқушы

тақырыпты оқып-үйренудің бағытын өзі таңдайды, жаңа тақырыпқа байланысты өзінің мақсатын қояды, оны одан әрі оқып - үйрену үшін бағыт таңдайды. Осылайша, "алғашқы" білім туады: тәжірибе белсендіріледі, жауапты қажет ететін сұрақтар құрылады. Демек, оқып - үйренетін, толықтыратын, тексеретін ақпарат пайда болады. Сабактың жаңа білім беру кезеңінде мұғалім алғашқы кезеңде атқарған жұмысты естен шығармауы қажет. Оқушылардың қажеттілігіне, тақырыбына, мақсатына қарай жаңа білім береді. Бұл кезеңде жаңа ақпарат беріледі, ынталандырылады, мақсат қойылады.

Рефлексия кезеңінде мұғалім үшін маңыздысы: өтілген тақырып бойынша талдау жасату керек. Себебі оқушы өзінің бір кезеңнен екінші кезеңге қалай өткендігін, қандай өзгеріс болғандығын білуі керек. Баға қою, топты бағалау, өз іс-әрекетін бағалау оқушының одан әрі мұғалімнің көмегінсіз-ақ жұмыс атқаруына көмектеседі. Рефлексия кезеңінде оқушылардың рефлексивті метатанымдық біліктіліктерінің дамуы болып табылады. Білім беру мәселесін шешу психологиялық және педагогикалық тұрғыдан қарастырылған рефлексия ұғымымен байланысты. Біз "ойлау туралы ойлану" туралы айтамыз, демек, бұл оқушы мен мұғалімнің өзіндік жеке ойлау іс-әрекетінің рефлексиясы. Рефлексия жүргізе білу қызметі, пәндік нәтижелерге қол жеткізу мәселесін шешетін, өзіндік білім алуға негізделген метатанымдық сипатындағы әрекет. Рефлексия қызметінің негізінде нақты мазмұнда білімнен айырмашылығы бар, логика заңдылығы бойынша рефлексия негізінде қалыптасқан метатанымдық біліктілік жатыр. Рефлексия үдерісі тұлғаның өзіндік ойымен өзіндік іс-әрекетіне негізделген. Сондықтан да жеке тұлғаның бойында мәселе төңірегінде туындайтын ойларды сараптай білу, ойлаудың ерекшелігі мен икемділігі, қиялындағы сипаттай білу қабілеттілігі, сыни ойлауға және өзіндік бағалау деңгейі басым болуы керек. Осындай бірлік компоненттеріне бағытталған білім беру жүйесіндегі әрекет жеке тұлғаның дамуындағы міндеттерді шешу үшін қажет деп ойлаймын.

Қолданылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. – [Электрондық ресурс]: <http://adilet.zan.kz>.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.
3. Тұрғынбаева Б.А. Мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту: теория және тәжірибе. - Алматы, 2005 ж.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Калиева Т.К.,
тренер уровневых программ,
филиал АО «НЦПК «Өрлеу»
«ИПК ПР по СКО»,
г. Петропавловск, Казахстан,
tamara10041961@mail.ru*

Модернизация системы образования страны определена в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, цель которой состоит в «Повышении конкурентоспособности образования, развития человеческого капитала путём обеспечения доступности качественного образования для устойчивого развития экономики» [1].

Главным звеном национальной инновационной политики Казахстана рассматривается формирование инновационной системы образования, которая должна обеспечить качественную подготовку квалифицированных специалистов, восприимчивых к инновациям, готовых создавать и реализовывать инновационные проекты.

Обучение педагогических работников в системе повышения квалификации включает в себя два циклически повторяющихся этапа - курсовой и межкурсовой, каждый из которых имеет свою направленность. Процесс обучения предполагает взаимосвязь деятельности института повышения квалификации, методических служб различного уровня и самого педагога. Система повышения квалификации призвана создавать условия для совершенствования приемов самообразования на основе имеющегося профессионального опыта. Если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, необходимо говорить об индивидуальных способностях педагога: легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные обязанности.

В соответствии с поручением Главы государства Н.А. Назарбаева Правительством Республики Казахстан 24 мая 2011 года одобрены концептуальные подходы по развитию системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, созданию Центров педагогического мастерства и распространению опыта Назарбаев Интеллектуальных школ. Теоретической основой Программы Кембриджского подхода к образованию являются подходы, основанные на конструктивистских теориях, которые базируются на утверждениях о том, что развитие мышления у учащихся происходит в условиях взаимодействия имеющихся знаний с новыми. Цель конструктивистского преподавания состоит в том, чтобы развить глубокое понимание идеи Программы. Конструктивистский подход преподавания предоставляет ученикам возможность размышлять над своими убеждениями, подвергать сомнению свои предположения и стремиться расширять и углублять представления о мироустройстве.

В этой связи актуальным становится подготовка педагога новой формации, переподготовка учителей в соответствии с требованиями времени и запросами общества по уровневым программам, разработанным Центром Педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» в сотрудничестве с казахстанскими и международными партнерами. Идея Программы - конструктивистского подхода, именно в подготовке учителей новой формации, позволит им развить их внутренние резервы, сформировать единство чувств, мыслей, слов и поступков с учетом существующих современных противоречий, с которыми они вынуждены сталкиваться, помогут воспитать не только гражданскую и социальную активность, но и внутреннюю свободу, которая является источником самоуважения и самопознания. Существенным фактором компетентного преподавания является исследование и оценка учителем самостоятельного постижения смысла знаний учеником. Данный подход предполагает обязательное участие в этом процессе и самого ученика. Таким образом, ученик также становится ответственным за свое обучение.

Навыки учащихся, актуальные в 21-м веке, не новы, но поистине новым является заключение о том, что они значимы за пределами общепедагогического контекста и потому уровнем их развития у конкретных субъектов, равно как и коллектива субъектов, обусловлена в конечном итоге динамика изменений мировой экономики. В этой связи, школы должны быть более последовательны в обучении критическому мышлению учащихся, в комплексном решении проблем, касающихся индивидуальности каждого ученика [5]. Для реализации подобных принципиальных изменений необходимо принятие обязательств по руководству школами и активное участие в их выполнении наиболее опытных и талантливых педагогов, всех заинтересованных сторон системы образования. Возрастает потребность в учителе,

способном обогащать содержание своей деятельности посредством творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. Творческое отношение к педагогической деятельности дает возможность получения устойчивых теоретических знаний, специальных практических умений и навыков в разрешении возникающих в процессе обучения и воспитания проблемных ситуаций, развивает способности к исследовательской инновационной деятельности [3].

Современные исследования убедительно показывают, что профессиональное развитие требует от учителя позиционирования себя в рамках образовательного сообщества (Bolam, McMahon, Stoll et al., 2005), в котором практика преподавания и обучения разрабатывается при непосредственном участии самого учителя на основе результатов современных исследований (Frost and Durrant, 2003). Учителя с нравственными убеждениями, не механически получают знания, а сами их формируют, действуют в данных условиях с лидерской позиции, оказывая воздействие на своих коллег и их окружение, сохраняя неустанное внимание на аутентичном обучении (Frost, 2011). С целью содействия коллегам в более основательном развитии их практики преподавания и обучения успешные учителя реализуют процессы коучинга или менторинга, поддерживая коллег в практическом воплощении ими идей в исследовании их собственной практики.

Как известно, обучение – процесс двусторонний. Посредством его изменяется не только учащийся, но и учитель. Он находится в постоянном поиске и пересмотре собственных позиций в организации образовательного процесса с точки зрения обеспечения его качества. В перечне профессиональных потребностей учителя найти ответы на вопросы: «Как мы способствуем успешности обучения наших учеников, как мы должны обучать, чтобы улучшить имеющиеся результаты, какие методики и педагогические технологии в большей степени позволяют обеспечить качество и благополучие наших учеников?».

Одним из стратегических направлений развития и модернизации отечественного образования является компетентностный подход. Профессиональная компетентность педагога - один из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства, на адаптацию образовательного учреждения к динамически изменяющимся условиям, на инновационную деятельность, наконец, на обеспечение нормального функционирования процесса образования. От неё принципиально зависит, насколько и как именно будут раскрыты возможности и способности ученика, каковы перспективы взаимодействия и конкретные формы сотрудничества ученика и учителя. И тот факт, что для формирования компетенций требуется другая организация процесса обучения, заставляет нас искать и использовать в работе те педагогические технологии, где реализуется основная функция учителя – не объяснять, а создавать условия для того, ученик мыслит, действовал, мог предложить свои варианты ответов, чтобы учащийся имел возможность добывать знания самостоятельно. Обучающая деятельность должна помочь учителю анализировать педагогическую ситуацию, выявлять существующие проблемы и ставить перед собой цели. Тем самым, данный подход будет обеспечивать не только осознанность действий в повышении квалификации, но и развитие активной позиции учителя в профессиональной деятельности.

В настоящее время перед компетентным учителем устанавливаются четкие обязательства, так как наибольшее воздействие на процесс обучения и результаты учеников влияет повседневная работа самого учителя, направленная на воспитание и развитие учащегося. Каждый учитель должен являться инициатором обучения, осознавать каждого ученика как думающего, знать цели обучения и уметь совершенствоваться.

Уровневые курсы повышения квалификации педагогических работников становятся одним из факторов роста престижа профессии педагога и повышения

качества работы учителей. Учителя должны располагать достаточным объемом времени, проявлять компетентность не только в развитии у учащихся знаний и навыков, но и в их личностном становлении, принимая во внимание важность индивидуализации обучения и формирования у учащихся метасознания - навыков обучения тому, как учиться (Schleicher, 2012).

А результатом таких перемен станет наш новый ученик – «независимый, самомотивированный, увлеченный, уверенный, ответственный, с хорошо развитым критическим мышлением, умеющий свободно общаться на русском, казахском и английском языках и проявляющий компетентность в цифровых технологиях». А самое главное – наш ученик научится тому, как учиться.

Очевиден тот факт, что учитель сегодня должен быть не просто частью педагогического коллектива, а должен стать частью профессионального образовательного сообщества. И в целях внесения положительных изменений в процесс преподавания и обучения учителю необходимо быть лидером, который способен адаптироваться и совершенствоваться в постоянно меняющемся мире; лидером, который умеет инициировать изменения, критически осмысливать собственную практику и практику своих коллег с целью совершенствования процесса преподавания [3]. Известно и то, что чем занимаются преподаватели и ученики в классе каждый день, оказывает глубокое воздействие на обучение учеников и их результаты. Общим знаменателем в улучшении школы и успехе ученика является учитель. Таким образом, Программа уровневых курсов направлена на развитие понимания и навыков преподавателей с целью улучшения достижений учащихся [2].

Если преподаватель хочет помочь ученикам стать критически настроенными мыслителями, тогда и преподавателям нужно стать критически настроенными мыслителями и быть открытыми для новых идей. Изменение убеждений преподавателей об обучении и приобретении знаний, равно как и возможности, приобретении учителями новых знаний и навыков, которые дадут возможности вырабатывать подходы, согласующиеся с конструктивистскими идеями обучения.

Программа третьего (базового) уровня нацелена на создание условий для развития знаний и навыков преподавателей, которые впоследствии будут иметь возможность помочь ученикам научиться тому, как учиться и стать независимыми, целеустремленными, заинтересованными, уверенными, ответственными и критически настроенными учащимися, которые могут общаться на трех языках [2].

Появляется уверенность в том, что учитель, который способен в своей практике применять взаимосвязи между тремя областями знаний – педагогические знания, технологические знания, знания содержания – является профессионалом высокого уровня, потому что информационно-коммуникативные технологии дают большой спектр для обучения.

У современного учителя, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, сформирована способность, строить свою педагогическую лабораторию, вырабатывать и постоянно обогащать свою собственную творческую программу, согретую как ярким умом, так и теплотой любви и уважения к ученику [4]. Поэтому современную школу создает учитель нового формата. Причем под новым форматом понимается не только создание нового продукта, новых приемов и методов, техник, но и реализация потенциальных возможностей и способностей учителя, его потребности в саморазвитии и самореализации. Только там с удовольствием учатся, где с удовольствием учат.

Таким образом, учитель в процессе всей своей педагогической деятельности всегда учится, повышая свой профессиональный уровень в течение всей жизни. Этот процесс непрерывающийся, именно личность учителя и его лидерские качества играют решающую роль в воспитании подрастающего поколения, чтобы они могли

использовать все необходимые знания в жизненных ситуациях, которые позволят им быть уверенными, успешными в стремительно меняющемся мире.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы.
2. Руководство для учителя (третий (базовый) уровень): Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан.-www. cpm. kz., Астана.- 2012 г.
3. Педагогический диалог. Информационно-методический журнал/ЦПМ АОО «НИШ». - 1 часть. Стр.49-53.
4. Профессиональное развитие учителей. ЦПМ АОО «НИШ».- <http://nis.edu.kz>.
5. Руководство для учителя(первый (продвинутый) уровень): Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан.- www. cpm. kz., Астана.- 2012 г.

UPDATED CURRICULUM: BUILDING STUDENT SUCCESS

*Касенова А.Б.,
тренер по обновленной программе среднего образования РК
по предмету «Английский язык»,
ст.преподаватель кафедры «ИТиМПЕНГД»
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО,
г.Петропавловск, Казахстан,
albina.kassenova@gmail.com ,
<http://kassenova.jimdo.com/>
Айгужина Ж.Ж.,
магистр педагогических наук,
тренер по обновленной программе среднего образования РК
по предмету «Английский язык»,
специалист отдела методического обеспечения инновационного развития,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО,
г.Петропавловск, Казахстан,
hzanibraeva@mail.ru*

“The world is rapidly becoming a different place, with globalisation and modernization imposing huge challenges to individuals and societies. Schools need to prepare students to live and work in a world in which most people will need to collaborate with people of diverse cultural origins, and appreciate different ideas, perspectives and values; a world in which people need to decide how to trust and collaborate across such differences, often bridging space and time through technology; and a world in which their lives will be affected by issues that transcend national boundaries. Twenty-first century schools help students to develop autonomy and identity that is cognisant of the reality of national and global pluralism, equipping them to join others in life, work and citizenship.”[1]

The quotation above highlights and summarises the need for educational change in Kazakhstan. Significant changes in fields such as technology, communication and science are having a profound impact on the economies of the world and thus upon the knowledge and skills citizens require to be successful in the twenty-first century. Rapid globalisation has also

affected national economies and there is now increased international competition to secure economic growth. A report by the International Labour Organization Geneva (2006)[2] underlines this fact for individual citizens; ‘...the liberalization of trade and capital flows, together with enormous improvements in communications and transportation, does mean that more and more workers and employers are increasingly competing on a global market to sell the output of their labour.’. Not only is increased globalisation impacting the availability of jobs, it is also affecting the type of work available and thus the knowledge and skills required to gain employment.

Griffin et al. (2012) remark that ‘...there has been a significant shift in advanced economies from manufacturing to information and knowledge services.’ In addition to these economic arguments for modernising education systems there are other levers for educational renewal in the twenty-first century including: greater inter-connectivity; social change; challenges associated with climate change; a rapidly increasing worldwide population and the increasing demand for finite resources, all of which will mean that young learners in schools today require different skills than in the past to engage successfully with the modern world and indeed, the world of tomorrow.[3]

Education is perhaps the only effective long term strategy to ensure that a country can engage positively in such competition and challenges. A number of authors such as Willelms Velde (2005) have commented on the need for high quality education in the current era of globalisation. This central importance of education to economic growth and the well-being of citizens is now well recognised. Indeed, Mourshed et al. (2010) reported on the rapid growth in education renewal noting the increasing number of systems engaging in change in order to address the challenges detailed above. Systems across the world have reviewed, or are reviewing the education they provide for their future generations, asking key questions such as, ‘what do children need to learn to be successful in the twenty-first century?’ and ‘what is the most effective way of teaching this?’ These questions closely relate to the curriculum and the accompanying pedagogy used in curriculum delivery.

In Kazakhstan, work has been undertaken already to respond to the global challenges outlined above, interpreted for the national context. The key educational values and goals related to national standards in curriculum, assessment, textbooks and pedagogy include raising the overall level of achievement of the school population, developing skills that are required for innovation and leadership, reaffirming and realising national identity through the school context and engaging with wider international experience. The rollout of an updated curriculum and assessment system is one of the actions being taken to address these goals.

The updated English curriculum is included within this rollout. The English Curriculum has been developed in line with the skills level descriptors of the Council of Europe’s CFR for languages, positing the range of achievements appropriate to the primary and secondary classroom learning context that learners of English should be able to demonstrate at the end of each school year. In line with that document and the tri-lingual policy targeting the development of pupils who are effective communicators in Russian, Kazakh and English, the English curriculum takes a broad view of the range of communicative language competences [linguistic, socio-linguistic, pragmatic] needed to negotiate communication with flexibility in a variety of contexts. Learning objectives are thus expressed through the language, skills and content strands of the English curriculum as they relate to both more general social language contexts and cross-curricular academic learning contexts in English.

There is a growing consensus that learners need both knowledge and skills to be successful. This requires a movement from learners being required to memorise information to them knowing, understanding and *applying* this knowledge in a variety of contexts. It is this application of knowledge that will allow learners to develop wide ranging competencies now often referred to as twenty-first century skills.[4]

There are multiple definitions of what is meant by twenty-first century skills. The framework created as part of the Definition and Selection of Competencies Project, by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) is used as part of the in-service training programme. Here, a competency is described as ‘more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual’s knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.’

The updated curriculum programme is based on J. Bruner’s idea “spiral curriculum”. The Spiral Curriculum was proposed by Bruner, 1977. In structuring a course, certain prerequisite knowledge and skills must be first mastered which in turn provides linkages between each lesson as the students “spirals upwards” in a course of study. The subject programmes are based upon the spiral curriculum model, with knowledge and concepts revisited as learners move up through the grades. Learning objectives are organised into unifying strands and sub-strands in order to make clear how learning will progress. As learners progress through the grades, for example, they become more sophisticated in the range and scope of patterns of organisation in their own writing. Thus, in the Writing strand, progression through the spiral curriculum can be clearly seen as learners revisit ideas of ‘cohesion and coherence’ and explore more sophisticated ways of linking ideas in more demanding genres. Developing the personal, social and cultural understanding of learners is a key aim of the English curriculum. It aims to promote learners’ personal, social and cultural development and their understanding of themselves and others and to equip learners to be articulate, literate and co-operative citizens able to make positive contributions in the classroom, school community and wider society. Through the contexts and tasks in English, learners are encouraged to take responsibility for their own learning and show initiative, perseverance and commitment to self-improvement; to anticipate others’ feelings, attitudes and ideas and adapt their behaviour to suit different situations when expressing their views and negotiating and to explore their own cultural and linguistic identity as part of the cultures of the world as a whole.

Griffin et al. (2012) reports that standards-led educational renewal has become increasingly prominent and pronounced when renewing curricula. Countries including England, Germany, Norway, Singapore and Australia have clearly defined the expectations for teachers and learners through curriculum documentation. This approach has been used to determine the expectations for all schools in Kazakhstan. Such clarity in defining what learners are expected to know and be able to do helps to ensure consistently high expectations across the whole of Kazakhstan and also makes it easier for teachers to effectively deliver the curriculum.

The English curriculum supports the emergence of deeper cultural understanding in this stage as tasks and topics provide learners with opportunities to develop an increasing curiosity and awareness of different ways of living and thinking, and a deeper and more informed understanding of their own cultural values and traditions as a result. Similarly, at this stage learners are given opportunities to develop their awareness of how their studies contribute to their readiness for adult responsibilities and a working life. Learners become acquainted with specific contexts and text genres they are likely to meet in future life and work and develop the ability to compare and contrast different views about life and work. Communicating in English is presented as a key skill in a global world where English is often the language of business, academic and international communication which can provide access to new opportunities and gives learners the chance to make choices about how they develop their future careers.

References

1. Andreas Schleicher, Acting Director for the Directorate of Education and Skills and Special Advisor on Education Policy to the Secretary-General, OECD (2014)
2. Changing patterns in the world of work. International Labour Conference 95th Session (2006) recovered from <http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc95/>
3. Griffin, P. Binkley, M. Erstad, O. Herman, J Raizen, S. et al. (2012). Assessment and teaching of twenty-first century skills. Springer science and business media.
4. Teacher Programme. Second Edition. 2016

ҚОҒАМ ДАМУЫНЫҢ КӨРСЕТКІШІ - САУАТТЫ АУДАРМА

*Қуантаева М.Е.,
филология ғылымдарының кандидаты,
«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «СҚО бойынша ПҚ БАИ»
директордың орынбасары,
Петропавл қ., Қазақстан
kuantaeva_m@mail.ru*

Тәуелсіз Қазақстанның әлемдегі өзіндік бірегей орнының нығаюы мәдени-тілдік алыс-берісті арттыру ісіне, яғни аударма ісіне де тәуелді. Елдер мен халықтар арасындағы саяси-экономикалық, рухани, мәдени байланыстар ауқымының ұлғаюы аударма ісінің білікті мамандарын ғана даярлауды қажет етіп қоймай, сонымен қатар, тәржіма туралы теориялық қажет мәселелерді күн тәртібіне ұсынады.

Бүгінгі күні мемлекеттік тілдің ресми қолданылу жүгін атқарып отырған ресми аударманың мемлекеттік қызметке жаппай енуі сонау 90-шы жылдардың басына түспәтүс келді. Егемен ел болуымыз бұрын назардан тыс қалған қазақ тілінің мемлекеттік дәрежеде қолданылу аясын кеңейтуге жол ашты. Ресми құжаттарды әзірлеу ісінде кеңес дәуірінен қалған тәртіп, яғни орыс тілінің үстемдігі бәз-баяғынша сақталып қалса да, енді оның қазақша нұсқасының болуы міндетке айналды. Жалпы, тәуелсіздігіміздің тарихымен есептесек, 90-шы жылдардың алғашқы жартысын ресми аударма дамуының бірінші кезеңі деп айтуға болады. Бұл кезең туған тілдің теңдік алғанына қуанған көңілден арылмай, әйтеуір істі бастап алсақ, көш жүре түзелер деген ниетпен жұмысты жолға қою кезеңі болды. Құжаттың қазақша аудармасы бар ма, бар деген ыңғайда оның сапасына онша мән берілмеуі, аудармашының авторлық стилін ескеру осы кезеңге тән құбылыстар.

Аударманың сапалы болуы аудармашының біліктілігіне және білімділігіне байланысты екені сөзсіз. Аударма барысында түрлі әдіс-тәсілдерді орынды қолдана білу де өнерге жатады, сол аудармалық трансформацияларды ғалымдар әр түрлі жіктейді. Алайда аударматанушылар көбінесе, белгілі ғалым Л.С.Бархударов аударма трансформацияларын негізгі сипаттары жағынан төрт топқа жіктеген теориясымен санасады:

1. Орын алмастыру;
2. Сөз қосу;
3. Ауыстыру;
4. Түсіріп тастау (опущения).

Орын алмастыру. Бұл - аудару үстінде түпнұсқа тілдегі элементтердің орналасу тәртібін аударма мәтінде өзгертіп беру. Алмастырылатын, әдетте, сөздер, сөз тіркестері, құрмалас сөйлемдерді құрастырушы сыңарлардың орын тәртібі, дербес сөйлемдердің тіркестегі орны.

Сөз қосу (добавления) дегенді түпнұсқада жоқ, бірақ аударма барысында қажет болған қосымша сөздерді қолдану дегенді білдіреді.

Ауыстыру тәсіліне аударма барысында сөз таптарын, сөйлем мүшелерін, синтаксистік байланыс түрлерін, сондай-ақ лексикалық ауыстыруларды (нақтылау, жалпылау, антонимдік аударма, компенсация) жатқызуға болады. А.М.Алдашева бұл ретте сөздіктегі сәйкестіктер көркем аудармада ұғымдық-мазмұндық, стильдік және экспрессиялық қызметінде елеулі айырмашылықтар жоқ тілдік құралдардың орны ауыстырылатындығын, ал енді кейбір жағдайларда екі мәтіннің коммуникативті-функционалдық теңбе-теңдігіне қол жеткізу үшін мәтіндегі сөздің дәлме-дәл баламасы емес, мағынасы жуық, сөздің стильдік қызметін нақтылайтын, экспрессивті бояуын бере алатын басқа сөзбен (тіркеспен, фразамен) ауыстырылатындығын айтады [1, 173-175 бб.].

Сөз түсіру (опущения), яғни **бір компонентін түсіру** деп аударма барысында мазмұнға нұқсан келтірмеу шартымен белгілі бір сөздерді түсіруді айтамыз.

Белгілі бір тілдегі мәтінді екінші бір тілге аударудың өнімді тәсілдерінің біріне **сөзбе-сөз аудару тәсілі** жатады. Сөзбе-сөз аудару тәсілі түпнұсқа тіліндегі мәтінді аударылатын тілдегі мәтінге семантикалық-құрылымдық жағынан алғандағы қарапайым және ең жақын нұсқасымен алмастыру деп қаралады.

Сөз түрлендіру тәсілі де ең көп қолданылатын тәсіл. Өйткені, орыс тілі мен қазақ тілі сияқты екі түрлі топқа жататын тілдердің материалдарын аудару барысында мәтінге көптеп түрлендіру жасауға тура келеді. Ол түрлендірулер кейде семантикалық деңгейде, кейде морфологиялық, кейде синтаксистік деңгейде болуы мүмкін.

Түсіндірме түріндегі аударма да аударма үдерісінде жиі қолданылады. Аударма барысында кейде түпнұсқа тілдегі белгілі бір тілдік бірліктің баламасы бір немесе бірнеше сөзбен беріле алмауы мүмкін. Бұл жағдайда аудармашы түсіндірме тәсілін қолданады.

Түсіндірме түріндегі аударма аударматанудың теориялық және практикалық мәселелері талданатын материалдардың барлығында да екінші тілде мағыналық-ұғымдық көлемі жағынан сәйкес келмейтін сөздер тобын, яғни баламасыз лексиканы аудару тәсілі ретінде сипатталады және бұл аудару тәсілінің ерекшелігі - түпнұсқа тіліндегі бірліктің мағынасының аударма тіліне жайылмалы синтаксистік құрылымдар арқылы берілуінде. Түпнұсқа бірлігі мен оның аударма тіліндегі баламасының арасында лексикалық сәйкестік болмайды немесе бұл сәйкестік едәуір төмен болып келеді, аударма тіліндегі баламаның ішіндегі синтаксистік байланыс әртүрлі болады, түсіндірме түрінде аударма жасау іс-әрекетінің автоматтылығы сөзбе-сөз аударуға қарағанда әлдеқайда төмен, дегенмен түпнұсқа мәтіндегі бірлікті аудару процесі автоматты түрде жүзеге асырылмайды деп қорытындылауға да болмайды және синтаксистік-құрылымдық үлгі тұрақты болып келмейді. Жоғарыда айтып кеткен аудармалық трансформацияларды қолданып, сапалы аударма жасай білу аудармашының өз ісін жеткілікті деңгейде меңгергендігінің көрсеткіші, дәлелі.

Дей келе, көш, шынында да, жүре түзелгендей болды. Уақыт өте ресми құжаттың, оның ішінде заңнаманың өзіне тән бұлжымас ортақ стилі болатыны, құқық қолдану мәселесі құжат тілін әркімнің стиліне салуды көтермейтіні анықтала түсті. Ресми аударманың көркем аудармадан басты ерекшелігі де осында еді.

90-шы жылдардың одан кейінгі жартысын қамтыған екінші кезеңде аударманың сапасы мен мағынасына мән беріле бастады. Терминкомның жұмысы жанданып, терминологиялық қорымыз біршама байи түсті. Бұл кезеңнің бір кемшілігі – мемлекеттік тілдегі құжаттар заң терминдері мен атау сөздердің баламаларын сынап көретін эксперименттік алаңға айналды. Ол тәжірибені ресми аударманың дамуында орын алған кемшілік десек те, бұл сол кездегі қажеттіліктен туындап еді. Қоғамдық өмірдің сан саласында жоғары қарқынмен жүргізілген реформалар нәтижесінде тілдік айналымға күн санап көптеп енген жаңа сөз тіркестері мен сөз орамдары ғылыми-

теориялық, заңгерлік сараптамалық тұрғыдан жүйелі сараптаудың болмауы салдарынан аудармашыны осылайша өз бетінше әрекет етуге мәжбүр етті. Заң нормаларының практикада қолданылуында қиындық туғызатын бұл жағдайдан әлі де толық арыла алмай отырмыз.

Қазіргі кезеңді ресми аударма дамуының үшінші кезеңі деп айтуға болады. Бұл терминдерді бір ізге түсіріп, бұрын жаңсақ қолданылғанын түзету, олардың мағынасына көңіл бөлу кезеңі.

Осы жерде тағы бір тоқтала кететін маңызды мәселе: бізде ресми аударма ісі, әйтеуір тілден хабары бар ғой деген ниетпен, негізінен журналистер мен филологтарға жүктелген. Ал өз басымыз заңның мәтінімен жұмыс істейтін адам міндетті түрде заңгер болуы керек, тым болмаса ол құқықтың әр саласынан хабардар болуы керек деп ойлаймыз. Өйткені, майталман аудармашы-журналистердің өзі заңның мәтінімен жұмыс істеуге келгенде, сол заңның табиғатын түсіне алмай қиналады. Әрине, бұл олардың кінәсі емес. Бүгінгі күнге дейін солай болып келді, қазір де солай. Сөздің мағынасын жете түсініп, қазақи ұғымға сай сөйлем құрғанымен, әр заң мен құқықтық актіде норма болатынын, әр сөздің болмаса да әрбір сөйлемнің норма жүгін арқалап тұратындығын кез келген аудармашы түсіне бермейді. Ал оны аңдамаған адам қазақшаға еркін аударып, немесе тігісін жатқызып редакциялап, бір қарағанда әп-әдемі, бас-аяғы дұрыс сөйлем құрғанымен, орыс тіліндегі түпнұсқамен салыстырып, заң шығарушының не айтпақ болғанын зерделегенде, оның айтпақ ойын, яғни норманы бұзып алатын жағдайлар да аз емес. Сондықтан заң мәтінімен жұмыс істейтін аудармашы да, редактор да оның табиғатын түсінетін адам, яғни заңгер болуы керек. Бұл мәселені баса айтып отырған себебім – заң жобаларымен күнделікті жұмыста осыған көзіміз әбден жетіп жүр.

Жалпы мемлекеттік тілдің орнығып, кеңінен қолданылуында ресми аударманың алатын орны, атқарар рөлі ерекше. Бұл жалпыға бірдей танылған факт. Ресми аударманың түп мақсатының өзі – мемлекеттік ресми құжат тілін, заңнама тілін қалыптастыру. Біздің ресми аудармамыз бұл міндетін белгілі бір дәрежеде орындап келеді. Бірақ, бір ғана аудармамен алысқа бармайтынымызды тағы да қайталап айтамыз.

Қазақстан Республикасында үш тілділік тұғырнамасы мемлекеттік саясат деңгейіне көтерілген, ел халқының үш тілді – қазақ, орыс, ағылшын тілдерін қатар игеруі адамзат жасаған білім мен мәдениет қазынасына еркін қол жеткізудің, ұлт ретінде шынығып-шираудың, Отанымыздың әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына қосылуының бір шарты деп қарастырылып отырған бүгінгі таңда аударма – шын мәнінде жас мемлекетіміздің жаңа ғасыр сынақтарына лайықты төтеп беруінің бір тетігі.

Әдебиеттер тізімі

1 Бархударов Л.С. Уровни языковой иерархий и перевод. Тетради переводчика. – М., 1969.

2 Алдашева А.М. Аударматану: лингвистикалық және лингвомәдени мәселелері. – Алматы: Арыс, 1999.

3 Жақыпов Ж. Аударматануды аңдату. – Астана, 2004.

4 Әбуов Ж.Ә. Қазақ тілінің халықаралық деңгейде оқытылуы. // «Полимәдениет және полилингвизм – Қазақстандағы этносаралық келісімнің және саяси тұрақтылықтың факторлары» дөңгелек үстелдің материалдары. – Астана, 2008.

5 Қайдаров Ә. Қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде дамытудың жолдары мен шаралары. – Алматы, 1990.

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

*Лелинкова Е.В.,
преподаватель русского языка и литературы
ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное
училище Министерства обороны
Российской Федерации»
Санкт-Петербург, Россия*

Способность воспринимать текстовую информацию – важнейшее умение человека. В настоящее время данное умение особенно актуально, так как поток информации возрастает с каждым днем, усиливается необходимость вовремя сориентироваться в тексте, выбрать главное, акцентировать внимание на важных деталях, обобщать, анализировать, вычленять и понимать позицию автора.

Реализации данной задачи способствует программа «Основы смыслового чтения и работа с текстом», согласно которой выделяются три направления: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации

Первый этап работы с текстом предполагает умение отыскивать необходимую информацию, понимать прочитанное. Учащийся должен уметь целостно воспринимать смысл прочитанного, определять структуру текста, главную мысль, озаглавливать, пояснять назначение рисунков, схем, использованных в тексте.

На втором этапе предполагается преобразование и интерпретация информации: сравнение, аргументация тезисов, способность делать выводы из прочитанного.

Третий этап - рефлексия содержания текста (связь информации из текста с информацией, полученной из других источников; доказывать свое мнение и опровергать противную точку зрения) и рефлексия на форму текста (умение оценить мастерство писателя).

Говоря о смысловом чтении, мы говорим о критическом, изучающем чтении, то есть о глубоком, полном и точном осознании прочитанного. Данный вид чтения необходимо отделять от просмотрового и ознакомительного, т.к. именно смысловое чтение предполагает умение интерпретировать текст.

На этапе антиципации (предвосхищения, предугадывания предстоящего чтения) необходимо определить уровень читательской подготовленности к восприятию текста. Это возможно реализовать следующими способами: анализ названия, иллюстраций, эпиграфа.

Например, при анализе басни И.А. Крылова «Волк на псарне» можно заострить внимание на иллюстрации, изображающей Волка в облике Наполеона, а Ловчего - в образе Кутузова. При знакомстве с произведением «Песня про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова учащиеся размышляют над своеобразием жанровой принадлежности, т.е. стилизацией поэмы в народном ключе, а также возможностями, которые дает данный прием.

Уместно начинать работу с произведением с анализа исторической эпохи, особенностей литературного процесса в каждом временном промежутке. Такой подход особенно востребован при знакомстве с творчеством авторов, наиболее отдаленных по временным или культурным характеристикам. Известно, что каждая эпоха рисует портрет своего героя, и это не должно остаться незамеченным для ученика-читателя. Понимание идеалов эпохи Возрождения позволит учащимся понять нерешительность в желании отомстить Гамлета, ощущение суровости средневековья также приоткроет ответ на вопросы, касающиеся целого ряда произведений.

На втором этапе при непосредственном знакомстве с текстом важно выяснить уровень первичного восприятия, для этого можно использовать прием чтения с остановками.

Затем требуется повторно, вдумчиво и медленно ознакомиться с отдельными эпизодами, найти ключевые слова, правильно понять их значение.

Работа с текстом после чтения предполагает концептуальную (смысловую) беседу по тексту, используя сопоставление с другими произведениями, анализ биографических подробностей, критических статей. Например, читая повесть «Капитанская дочка» А.С.Пушкина, учащимся полезно познакомиться с документальным трудом писателя «История пугачевского бунта». Это позволит сопоставить позицию Пушкина-художника и Пушкина-историка, увидеть образ Пугачева с разных точек зрения.

Очень важно для анализа текста использовать коллективное обсуждение прочитанного, давать повод для дискуссии. Поводом для подобного приема может послужить цитата критика, высказывание писателя и т.д.

Работа в группах, написание рецензий, прием «мозгового штурма», использование современных технологий позволяет в полной мере реализовать задачи, поставленные перед преподавателем литературы в настоящий момент.

Таким образом, овладение школьниками навыками смыслового чтения – это сложный, многогранный процесс, обеспечивающий развитие основ читательской компетенции у учащихся, требующий разнообразия подходов к анализу художественного текста.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа/ [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011 (Стандарты второго поколения).
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/[А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ПРОФИЛЬНОМУ РАЗДЕЛУ ПРИ ОСВОЕНИИ ДПП

*Ляшевская Н.В.,
БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области,
г.Омск, Россия
n.lyashevskaya@yandex.ru*

Поиск адекватных процедур оценки результативности дополнительных профессиональных программ (далее ДПП) является сегодня одной из приоритетных задач учреждений дополнительного профессионального образования.

В 2016 году в БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области» с учетом используемого в инновационной практике представления об оценке эффективности процессов, освоении нового профессионального опыта через его преобразование, изменил характер оценки результативности обучения слушателей: от оценки учебных результатов к оценке воздействия обучения на поведенческие

проявления. В связи с этим была разработана уровневая оценка результатов обучения. Уровень 1 характеризует непосредственно общую реакцию обучающихся на ДПП, 2 – усвоение содержания ДПП, уровень 3 – поведение педагогов, прошедшего обучение, на рабочем месте.

В рамках реализации комплексной оценки результатов освоения ДПП сотрудниками кафедры управления и экономики образования БОУ ДПО «Институт развития образования» с целью осуществления объективной оценки усвоения содержания ДПП слушателями (2 уровень), используется процедура тестирования. Разработка качественных тестовых заданий позволила осуществить объективную оценку знаний слушателей по профильному разделу ДПП. Результаты выполнения тестовых заданий слушателями используются для принятия управленческих решений, направленных на обновление содержания ДПП. Кроме того, использование тестовых заданий как инструмента текущего, промежуточного и итогового контроля целесообразно, поскольку обеспечивает равные условия для всех участников тестирования, акцентируют внимание на важном для дальнейшей профессиональной деятельности.

Разработка тестовых заданий на кафедре управления и экономики образования осуществлялась поэтапно.

На **первом этапе** сотрудники кафедры определили содержание тестовых заданий, которое напрямую связано с планируемыми результатами модулей профильного раздела ДПП. За основу разработки использовались планируемые результаты «слушатель будет знать», поскольку задача тестирования в оценке усвоения содержания ДПП (усвоил/не усвоил).

Разработка структуры тестовых заданий осуществлялась на **втором этапе**. Структура теста представлена следующими компонентами:

1. инструкция, в которой составители теста определяют правила выполнения тестовых заданий (виды заданий, время выполнения, критерии оценивания);
2. основная часть (вопрос);
3. варианты ответов (правильный вариант ответа и дистракторы).

Выбор форм тестовых заданий для слушателей определил третий этап по разработке теста. Разные формы тестовых заданий предполагают разное сочетание элементов.

Тестовые задания для слушателей были представлены в следующих стандартизированных формах:

1. задания с выбором из двух альтернатив (верно/неверно);
2. задания закрытой формы с выбором одного правильного ответа;
3. задания закрытой формы с выбором нескольких правильных ответов (неизвестных для слушателя);
4. задания на установления соответствия, выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств.

При разработке тестовых заданий закрытой формы необходимо учитывать требования:

1. Основная часть задания формулируется в форме утверждения;
2. Задание формулируется предельно кратко, как правило, в форме предложения, состоящего из 7-8 слов. В основную часть задания следует включать как можно больше слов, оставляя для ответа не более 2-3 наиболее важных, ключевых для данного вопроса.
3. Из текста задания необходимо исключать все ассоциации, способствующие выбору правильного ответа с помощью догадки;
4. Тестовые задания закрытой формы должны содержать не менее 4 и не более 7 вариантов ответов на каждый вопрос;
5. Все ответы к одному заданию должны быть приблизительно одной длины;
6. В ответах не рекомендуется использовать слова «все», «ни одного», «никогда», «всегда» и т.п., так как они способствуют угадыванию правильного ответа.

Во избежание дополнительных пояснений для слушателя форма тестового задания должна быть узнаваемой и содержать четкую инструкцию.

В инструкции определяются правила работы с данной формой задания.

При разработке тестовых заданий следует учитывать соотношение используемых форм в одном тестовом наборе:

- задания с выбором альтернатив -10%;
- задания закрытой формы - 70%;
- задания на установления соответствия – 20%.

Четвертый этап по разработке теста связан с разработкой основной части заданий, определение вопроса и подбора дистракторов – неправильных вариантов ответов, но похожих на правильные и поэтому правдоподобные ответы. При разработке основной части теста следует учитывать 7 принципов составления заданий классической теории тестирования, выбор принципа зависит от объекта оценивания (узнавание, воспроизведение, осмысление, применение).

Пятый этап связан с процедурой проведения теста со слушателями ДПП. Тестирование проводится в четверг/пятницу второй недели заезда слушателей на курсы повышения квалификации. Оптимальное время выполнения тестирования задается разработчиком теста. Ориентировочно, на выполнение одного тестового задания отводится минимум 1 минута, а максимум не превышает 5 минут. В целом оптимальным временем для выполнения следует считать время от начала процедуры тестирования до момента наступления утомления 40-50 минут. При выполнении тестовых заданий слушатели могут использовать необходимые нормативно-правовые документы, а также тетрадь-портфолио. Выполненные тестовые задания сравниваются с эталоном. Для оценки результатов тестирования необходимо предусмотреть по каждой форме тестового задания балльную систему. Так, правильность ответа на задания с выбором из двух альтернатив и заданий с выбором одного правильного ответа оцениваются 1 баллом. Ответы на задания закрытой формы с выбором нескольких правильных ответов оцениваются 2 баллами, ошибка в одном символе – 1 балл, ошибка в двух символах – 0 баллов. Выполнение задания на установление соответствия оценивается в 3 балла. Количество набранных баллов при выполнении тестовых заданий характеризует уровень усвоения каждым слушателем содержания ДПП. Выделяются 4 уровня:

- 18-16 баллов – высокий уровень;
- 15-12 баллов – достаточный уровень;
- 11-9 баллов – удовлетворительный уровень;
- Менее 8 баллов – недостаточный уровень.

Завершение выполнения тестового задания сопровождается обсуждением каждого варианта ответа (Почему выбрали тот или иной вариант ответа? Чем руководствовались при выборе ответа на данный вопрос? Почему допустили ошибку?).

По результатам проведенного теста со слушателями курсов повышения квалификации по ДПП «Управление повышением качества общего образования» сотрудники кафедры управления и экономики образования выявили уровень усвоения содержания ДПП. 93% руководителей образовательной организации освоили содержание ДПП на достаточном уровне, 3% - на высоком, 4% - на удовлетворительном уровне.

Таким образом, качественно разработанный тест, с учетом вышеизложенных особенностей, является эффективным инструментом по оценки результатов освоения содержания ДПП.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

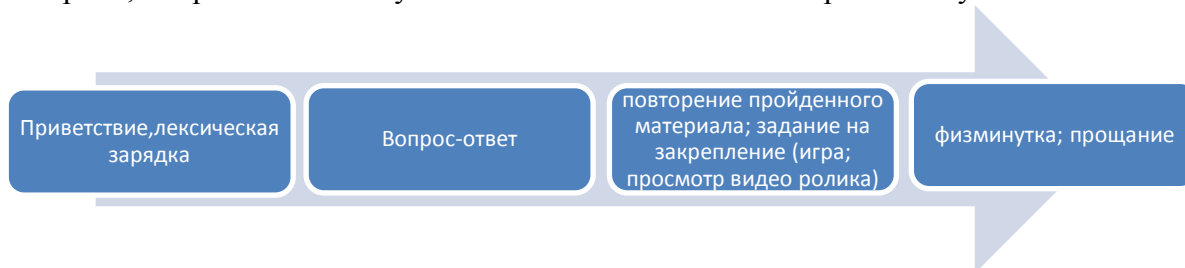
*Романенко С.М.,
кандидат филологических наук,
начальник отдела методического обеспечения
инновационного развития,
ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по СКО»,
г.Петропавловск, Казахстан,
romanenko.s@orleu-edu.kz*

*Смирнова А.С.,
детский сад «Чайка»,
г.Петропавловск, Казахстан*

Приоритетные направления Государственной Программы развития образования Республики Казахстан на 2016-2019 гг. ставят проблему обновления содержания дошкольного воспитания образования, одним из аспектов которого станет раннее обучение иностранному языку, и в связи с тем, что в 2021-2022 у.г. планируется обучение в средней школе некоторым предметам на английском языке, опыт педагогов английского языка, практикующих в детском саду в настоящее время, необходимо изучать и обобщать. Кроме того, остается актуальным и развитие функциональной грамотности дошкольника, поскольку подготовка к школе требует формирования важнейших компетенций уже в предшкольный период воспитания. С учётом этого определен выбор темы инновационного проекта «Формирование функциональной грамотности дошкольника на уроках английского языка», где мы постарались охарактеризовать основные приемы нашей работы. Раннее обучение иностранному языку имеет свои принципы с точки зрения психо-физиологических особенностей детей в возрасте с 3-5 лет и с 6-7 лет; в связи с этим формирование основных компетенций должно происходить именно в этом аспекте. Мы предполагаем, что в условиях дошкольного образования процесс формирования ФГ ребенка на уроках английского языка будет успешным при соблюдении следующих требований: интеграции предметов системы дошкольного образования; активном взаимодействии с родителями.

Практическая значимость проекта заключается в том, что разработана, обоснована и апробирована система раннего обучения иностранному языку детей в дошкольной организации образования в аспекте ФГ.

Для формирования активного интереса к обучению учитель должен создать условия для того, чтобы интерес ребенка к изучению английского языка всегда был высоким. Этому способствует план занятия, который должен быть продуман, построен, опираясь на коммуникативные и личностные потребности учеников.

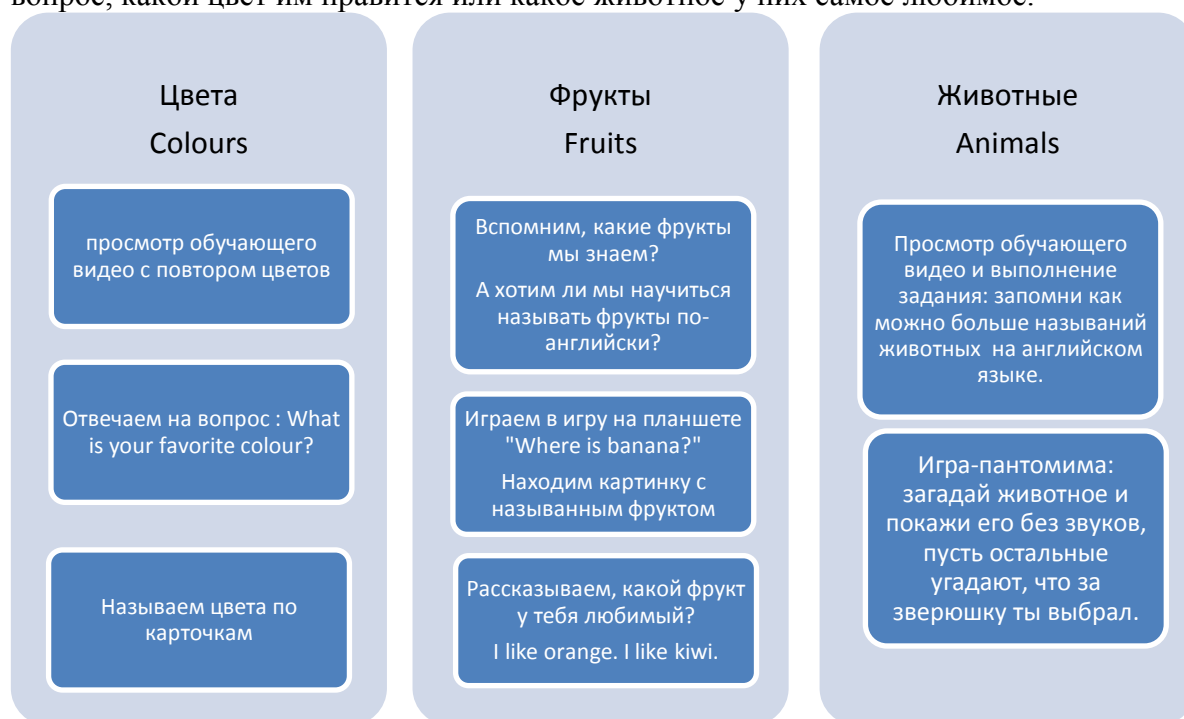


Вместе с тем одним из главных условий формирования интереса к обучению становится личность учителя, активное воспитательное воздействие в общении. Самому учителю в ходе своих занятий следует держаться как можно ближе к детям, внимательно слушать их, относиться с уважением. Необходимо смотреть на своих воспитанников, как на взрослых людей именно в плане общения, постановки вопросов,

старюсь помочь им сформировать собственную систему ценностей. Так, на уроках английского языка мы не только знакомимся с новой лексикой, но и обсуждаем необходимость дисциплины на занятии, умение нести ответственность за свои слова и поступки. Результатом такой работы является тот факт, что детям становится интересен не только изучаемый предмет, но и учитель как личность, как тот взрослый, который считается с ними как с равными. Мы обсуждаем разные приложения, игры, которые я использую на занятии, объясняю, как скачать такое же на их собственный телефон, чтобы повторить новые слова по теме «Фрукты» или как найти ту самую игру, в которой можно повторить произношение букв английского алфавита.

Также на своих занятиях можно использовать обучающие видео: короткие ролики, в которых персонажи говорят по-английски, поют песенки, называют разные предметы в зависимости от темы. Детям очень нравится просматривать эти ролики снова и снова, потому что такой вид деятельности им кажется простым, однако они не замечают, как благодаря многократному просмотру видео, повышается их словарный запас.

Ребёнок должен быть уверен, что полученные им знания, обязательно ему пригодятся, облегчает его дальнейший труд в школе. Поэтому мы на уроках английского языка, берем на изучение те темы, с которыми детям придется столкнуться в школе, разучиваем несложные конструкции из нескольких предложений, ответы на вопросы. Персонализация в вопросах очень важна в любой теме, так как, когда ребенок начинает рассказывать о себе, о том, что интересно лично ему, информация усваивается гораздо быстрее. Уже спустя два занятия ребята с лёгкостью отвечают на вопрос, какой цвет им нравится или какое животное у них самое любимое.



Считаем очень значительной роль **игры-пантомимы** на уроках в детском саду. Ребята преображаются, раскрепощаются, показывая перед всей группой, насколько артистичными они могут быть. Для многих детей такая активность на уроках является несложной, они весело и с радостью начинают «кривляться», пытаются объяснить без слов, какое же животное они загадали. Другим ребятам пантомима даётся сложнее, некоторые только спустя несколько занятий готовы выйти и показать что-то перед остальными. Этот опыт очень полезный и значимый, так как он не только развивает мышление, но и помогает детям справиться со стеснением, помогает им стать более уверенными в себе, что в дальнейшем обучении в школе будет большим плюсом.

В нашей реальности дошкольники довольно часто сталкиваются с носителями английского языка. Они ездят в путешествия со своими родителями, и за границей понимают, что знание английских слов и выражений может пригодиться не только в стенах школы, но и на отдыхе. Знание таких простых фраз, как «My name is Masha.» «I am six years old.» «My favorite fruit is watermelon.», способны существенно облегчить детям процесс адаптации в другой стране и повысить их коммуникативные навыки.



Hello! My name is Polina! I am 6 years old!



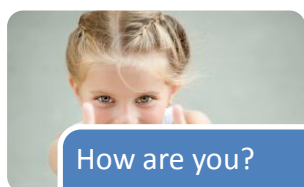
Good morning! My name is Anton! My favorite animal is dog!



Hi! My name is Aigerim! I am good! I can read, write and dance!

На наших уроках после изучения какой-то темы проводим анализ и вместе обсуждаем, где, в какой ситуации нам могли бы пригодиться эти новые слова, новые выражения на английском языке. Мы стараемся смоделировать обстоятельства, в которых мы используем полученные знания, играем короткие сценки, задаем, друг другу вопросы, притворяясь иностранцами, разыгрываем диалоги. Главная сложность заключается в том, что в дошкольном возрасте ребенку сложно осознать, что есть люди, которые говорят не так, как мы, не по-русски и по-казахски.

Слушая рассказы учителей о важности изучения английского языка, они стараются представить, как эти англичане общаются, и здесь очень важно провести параллель с родным языком. Потому каждую фразу, каждое слово мы переводим на русский язык, для того, чтобы эта информация проще усваивалась. Я на своих занятиях перевожу детям дословно некоторые фразы, что на их родном языке звучит несколько забавно, например:



How are you?

- Как твои дела?
- Как ты поживаешь?
- Как ты?



How old are you?

- Насколько ты старый\взрослый?
- Сколько тебе лет?



How do you feel?

- Как твоё здоровье?
- Как ты себя чувствуешь?

вопрос «How old are you?» дословно переводится «Насколько ты старый?», дети начинают смеяться и, таким образом, этот позитивный момент в занятии способствует скорейшему запоминанию банального вопроса «Сколько тебе лет?».

Интеграция уроков английского языка с другими предметами дошкольного образования (апробация: открытый урок и статья)

Нами было разработано интегрированное занятие по математике и английскому языку с применением ИТК, которое было представлено на городском семинаре по теме: «Совершенствование профессиональной компетентности педагога как средство повышения качества образования в ДОУ». Темой занятия являлось закрепление счёта до 10 и обратно, соотнесение количества предметов с цифрой, закрепление понятий «высоко», «низко», названий геометрических фигур и их свойств на двух языках (русском и английском). Интегрированное занятие отличается своей четкостью,

компактностью, большой информативностью учебного материала, благодаря чему реализуется один из основных принципов дошкольной дидактики – занятие должно быть небольшим по объему, но емким, что возможно при интегративном подходе, когда конкретный предмет или явление рассматривается с нескольких сторон в разных его аспектах. Еще одной особенностью является логическая взаимообусловленность, взаимосвязь интегрированных предметов.

На интегрированных музыкальных занятиях и уроках английского языка обеспечивается взаимопроникновение материала из разных образовательных областей через разнообразные виды деятельности, например, рассматривание такого понятия, как "настроение", с помощью произведений музыки, литературы, живописи. Важно, чтобы образовательные области сочетались одна с другой и между ними был связующий элемент – образ. В предновогодний период мы изучаем рождественские песни английского фольклора, на своих занятиях я даю детям возможность прослушать разные варианты одной и той же композиции, где может меняться ритм и слова песни. Дети заучивают песни наизусть и с удовольствием поют их даже без аккомпанемента и с лёгкостью и радостью исполняют их на утренниках.

Погружение в тему требует не только слаженной работы всех педагогов детского сада, но и организации эффективного взаимодействия с родителями воспитанников. О готовящемся интегрированном занятии, его теме и содержании им сообщается за месяц до проведения. Педагоги дают родителям рекомендации, чем они могут заняться с ребенком в домашних условиях в целях подготовки к занятию. Целостно-интегративный подход к педагогическому процессу позволит дать будущим школьникам целостную картину мира, сформировать у них системные знания и обобщенные умения на одном занятии.

Взаимодействие с родителями для успешного обучения английскому языку. Чтобы обучение иностранному языку проходило спокойно, нужно чтобы ребенок осознавал резонность этого обучения. Одному учителю тяжело всегда поддерживать и оправдывать ожидания своих воспитанников, поэтому интерес к иностранному языку должны проявлять и родители ребенка. Родителям зачастую кажется, что их детям дают недостаточно материала для запоминания. Мама моего ученика, встретив меня, поблагодарила за проделанную работу и спросила, что бы еще подучить, так как та лексика, которая висит на стенде в группе, ими уже пройдена. Я посоветовала проработать те же слова, но немного изменить подход, спросить перевод сначала с русского на английский, а затем с английского на русский, задавать друг другу несложные вопросы на английском, притворившись, что они не знают друг друга, узнать, как кого зовут, сколько им лет, какой цвет они любят. Детям очень важно поделиться, рассказать о том, что нового они узнали на уроке, какие были новые слова, и когда родители поощряют их стремление к знаниям, это очень благотворно сказывается на усвоении материала. Повторив изученную тему дома с родителями, детям проще запомнить новый материал, и, соответственно, воспроизвести его на следующем уроке. Ребенок должен ощущать, что делает всё правильно, что это необходимо для развития его способностей, что его успехи радуют родителей и воспитателей, тогда можно отметить очень высокую степень мотивированности к изучению английского языка.

Для того, чтобы родители были осведомлены, о том, какие темы изучаются их детьми на занятиях английского языка, я делаю выставочные стенды, в которых предоставляю информацию об изученной лексике. На этих стендах отображены сразу несколько лексических тем, разговорные фразы с переводом, чтобы у детей была возможность дома вместе с родителями повторить пройденный материал. Это очень удобный способ донесения информации, ее можно сфотографировать на свой телефон и при необходимости распечатать, при этом фотография будет храниться на карте памяти.

Также для мониторинга своей работы, я предлагаю родителям заполнить анкеты, в которых они отвечают на вопросы о качестве знаний и заинтересованности своих детей, о доступности изложения материала и могут поделиться своими пожеланиями, высказать свое мнение.

Результативность.

Работая в детском саду, где не выставляются оценки, как в школе, оценить результаты и отследить прогресс отдельных ребят составляет определенную сложность. Однако в выпускных подготовительных группах детского сада уделяется особое внимание отслеживанию динамики знаний воспитанников. В связи с тем, что в настоящее время интерес к изучению и уровню владения английским языком возрастает, то родителей будущих школьников волнует, насколько их ребенок подготовлен к дальнейшему обучению в школе. В этой связи, мною была разработана таблица критериев, благодаря которой можно отследить успеваемость по английскому языку.

В дошкольном учреждении главной целью обучения английскому языку является создание словарной базы, на основе которой в дальнейшем ребенку будет легче перейти на новый уровень изучения языка. Критериями оценки успеваемости по моему предмету могут служить следующие пункты:

- запоминание слов и лексических конструкций;
- верное понимание значения (перевод);
- произношение;
- готовность к изучению английского языка;
- дисциплина на занятии;
- посещение занятий.

Результаты наблюдения и анализа, опрос родителей и коллег показывает, что в группах от 5 до 7 лет дети демонстрируют активный интерес к обучению, так как они достаточно мотивированы и понимают необходимость обучения. Воспитанники способны самостоятельно привести примеры ситуаций для практической реализации своих знаний; умеют соотносить изученную лексику с фразами и словами из родного языка, находить им эквиваленты.

Список литературы

1. Sticht Thomas. Functional literacy skills curriculum for the Secondary School. Paper for the American Educational Research Association meetings. Distributed by ERIC Clearinghouse, Washington, D.C., 1974.
2. Andreeva A.D. Psychological Development Of Preschoolers In Modern Civilization Conditions [Режим доступа: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf (дата обращения 07.06.16.)]
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-1
4. Губанова М.И., Лебедева Е.П. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования. [Режим доступа : <http://www.school2100.ru/upload/iblock/1ad/1adbe3e3e59ac9bd86f489784fdcc80d.pdf> (дата обращения 07.06.16.)]
5. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2016-2019 годы.

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Сабиева К.У.,
кандидат химических наук,
зав. кафедрой
«Инновационные технологии и методики преподавания
естественнонаучных, гуманитарных дисциплин»
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО»,
г. Петропавловск, Казахстан
sabiyeva.k@orleu-edu.kz*

*Медведева О.М.,
магистр филологии,
старший преподаватель кафедры
«Инновационные технологии и методики преподавания
естественнонаучных, гуманитарных дисциплин»
ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по СКО»,
г. Петропавловск, Казахстан
schastie.84@mail.ru*

В XXI веке остро обозначилась одна из главных проблем в современном высокоинформационном обществе – формирование и развитие функциональной грамотности учащихся, предполагающей их готовность к использованию полученных в школе знаний и умений в реальной жизненной практике.

В Послании народу Глава государства Н.А.Назарбаев выделил следующее: «Чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, мы должны стать высокообразованной нацией. В современном мире простой поголовной грамотности уже явно недостаточно. Наши граждане должны быть готовы к тому, чтобы постоянно овладевать навыками работы на самом передовом оборудовании и самом современном производстве. Необходимо также уделять большое внимание функциональной грамотности наших детей, в целом всего подрастающего поколения. Это важно, чтобы наши дети были адаптированы к современной жизни» [1]. Глава государства подчеркивает необходимость формирования и развития функциональной грамотности у учащихся.

Функциональная грамотность (англ. Functional literacy) – результат образования, который обеспечивает навыки и знания, необходимые для развития личности, получения новых знаний и достижений культуры, овладения новой техникой, успешного выполнения профессиональных обязанностей [2].

Мурзалинова А.Ж. подчеркивает: «Функциональная грамотность – это индикатор общественного благополучия. Высокий уровень указывает на определенные социокультурные достижения общества; низкий – является предостережением возможного социального кризиса. Поэтому для Казахстана особую актуальность приобретает исследование уровня функциональной грамотности учащихся» [3].

Одним из способов формирования функциональной грамотности учащихся является критериальный подход к оцениванию. В условиях обновления содержания среднего образования данный подход к оцениванию отвечает современным требованиям обучения и учитывает потребности учащихся.

Критериальный подход позволяет:

- связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) учащегося;

- создать условия, в которых учащийся получает опыт планирования и реализации процесса собственного обучения, тем самым вырабатывая (по определению Г.А. Цукерман) «здоровую самооценку»;
- ввести в практику оценку новых результатов образования.

Посредством данного подхода сам учащийся отслеживает процесс своего развития и достижения определенных результатов по каждому предмету, определяет дальнейшие шаги по реализации поставленной перед цели, планирует свою деятельность.

Критериальное оценивание, с одной стороны, – это способ определения степени реализации учебных целей (данный подход выявляет, насколько поставленная цель учащимися достигнута), с другой стороны – способ достижения планируемых результатов обучения.

Традиционная система оценивания акцентирует внимание на «конечном продукте», работе, которую предъявляет ученик, а не образовательных результатах, которые находят свое отражение в этой работе. Учитель производит оценивание, опираясь на свой опыт, а не на общепринятую формализованную процедуру оценивания. Существующая система оценивания не позволяет учащемуся определить, как достигнуть планируемых результатов обучения.

В традиционной системе оценивания достижения школьника сравниваются не с его предыдущими результатами, а со среднестатистической нормой. Поэтому учащийся лишен возможности получать адекватную информацию о своих субъективных достижениях и, следовательно, не может планировать результат, который он собирается достичь в процессе обучения.

Недостатки существующей системы оценивания усугубляются недостатками принятой пятибалльной (а в реальности трехбалльной) отметки. С помощью разницы в один балл невозможно детализированно описать уровни достижения результатов образования. Возникает соблазн с помощью несложных манипуляций подменить более низкую отметку более высокой, и наоборот. В отношении учащегося это приводит к подмене мотивов: не освоить результат более высокого уровня, а получить более высокую отметку [4].

Следует особо отметить, что существующая система оценивания выполняет функцию, которую выполнять не должна, карательную, то есть используется для поощрения или наказания. Более того, карательная функция отметки неоправданно выдвигается на первый план. В условиях неясности критериев, когда ученик не понимает, за что его поощряют и наказывают, и не является субъектом оценивания, отметка очень быстро разрушает защитную функцию самооценки ученика. (На травматизм действующей системы оценивания указывал уже в середине 80-х гг. прошлого века Ш.А. Амонашвили.)

Критериальное оценивание в отличие от традиционной направлено на то, чтобы каждый учащийся в меру своих сил и способностей достигал определенных учебных результатов и оценивался в соответствии с достигнутым уровнем. Новая система оценивания позволяет учащемуся испытывать в процессе обучения чувство успеха и мотивирует к дальнейшему обучению.

При использовании традиционной системы оценивания учитель ребенка наказывает за ошибки путем вычитания из пятибалльной отметки, критериальное оценивание осуществляется методом сложения, т.е. к базовому уровню достижения приплюсовываются.

В «Руководстве по критериальному оцениванию для учителей общеобразовательных школ» критериальное оценивание рассматривается как «процесс, основанный на соотношении учебных достижений обучающихся с четко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам

процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования и понятными для обучающихся, родителей и педагогов» [5]

Принципами критериального оценивания являются:

- улучшение учебных достижений каждого обучающегося;
- объективность и прозрачность, доступность и понятность;
- связь с целями и ожидаемыми результатами;
- формирование индивидуальной траектории развития обучающихся;
- определение направления развития школы, педагогического коллектива и обучающихся.

Критериальное оценивание способствует определению соответствия между достигнутым и планируемым уровнями учебных достижений обучающихся, исключает сравнение и зависимость от достижений других обучающихся.

Для сбора данных об успеваемости и прогрессе в обучении в течение учебного года осуществляются два вида оценивания: формативное оценивание и суммативное оценивание (за раздел/сквозную тему, четверть, уровень среднего образования).

Формативное оценивание является неотъемлемой частью ежедневного процесса преподавания и обучения и проводится регулярно в течение всей четверти. Формативное оценивание обеспечивает обратную связь между обучающимся и учителем, позволяет своевременно корректировать учебный процесс без выставления баллов и оценок и применяется учителями для измерения обучения и для помощи в планировании урока.

Формативное оценивание отражает внутренний контроль качества, формирует личность, позволяет определить, как учится ребенок, как происходит у него процесс усвоения, оказывает непосредственное влияние на рост и развитие учебных достижений учащихся.

Процесс формативного оценивания включает следующие этапы:

- определение и представление обучающимся целей обучения и критериев оценивания;
- создание среды для продуктивного обсуждения в классе и другой деятельности, которая поможет выявить доказательства того, что и на каком уровне понял/достиг обучающийся;
- обеспечение конструктивной обратной связи, способствующей развитию обучающихся;
- вовлечение обучающихся в качестве взаимно-обучающего источника друг для друга;
- позиционирование обучающихся как «создателей» своего обучения.

Формативное оценивание включает в себя выполнение письменных и устных работ (по заданным критериям), самооценку и взаимооценку учащихся, обратную связь, анализ определенных достижений и ошибок обучающихся, предложения по дальнейшим действиям, техники оценивания.

Обратная связь используется на различных этапах урока и позволяет учителю осуществлять непрерывное взаимодействие с обучающимися, в результате которого происходит корректирование и дальнейшее планирование процесса обучения.

При предоставлении обратной связи обучающимся учителю рекомендуется:

- избегать слов «неверно», «неправильно» без пояснения, что именно неправильно и что делать дальше, чтобы исправить работу;
- комментировать то, что хорошо, а не то, что неправильно;
- давать рекомендации, каким образом можно исправить недочеты или улучшить ответ;
- предоставлять информацию об ошибке по следующим пунктам:
- расположение ошибки

- тип ошибки
- необходимые действия для исправления ошибки;
- исключить использование негативных комментариев, включающих иронию, высмеивание ответа обучающегося, например, «глупый ответ», «как ты мог до этого додуматься».

Такие выражения затрагивают личность обучающегося. Эффективно организованная обратная связь дает учителю информацию о том, как идет процесс оценивания, где обучающиеся достигли прогресса и как в дальнейшем планировать работу для улучшения процесса обучения, а обучающемуся позволяет получить ответ на 3 вопроса:

- На каком этапе обучения я нахожусь?
- Каким образом я достигну результата?
- Над чем необходимо работать, чтобы восполнить пробелы?

В повседневной практике формативного оценивания можно использовать следующие техники для измерения уровня усвоения, прогресса обучающихся в процессе обучения: «Индекс карточки для обобщения», «Индекс понимания», «Трехминутная пауза», «Таблица из четырех окошек», «Обобщение в одном слове».

Техника «Индекс карточки для обобщения»

Учитель периодически раздает учащимся карточки с заданиями, указанными на обеих сторонах:

1 сторона: перечислите основные идеи из пройденного материала (раздела, темы) и обобщите их.

2 сторона: определите, что вы еще не поняли из пройденного материала (раздела, темы), и сформулируйте свои вопросы

Техника «Индекс понимания»

Учитель периодически раздает учащимся карточки с предложениями, учащийся дописывает:

1. Я понимаю _____ и могу объяснить _____
2. ☐ Я все еще не понимаю _____
3. Я не совсем уверен в _____

По итогам полученных ответов учитель принимает решение о повторном изучении, закреплении темы или продолжении изучения материала по программе.

Техника «Трехминутная пауза»

Учитель предоставляет учащимся трехминутную паузу, которая дает учащимся возможность обдумать понятия, идеи урока, связать с предыдущим материалом, знаниями и опытом, а также выяснить непонятные моменты.

Я изменил свое отношение к.....

Я узнал больше о

Я удивился тому, что.....

Я почувствовал ...

Я относился к

Техника «Таблица из четырех окошек»

Учитель создает таблицу из четырех окошек (квадратов) с надписями: «Предсказать», «Объяснить», «Обобщить» и «Оценить».

После объяснения нового материала он просит учащихся выбрать определенный квадрат.

При этом учитель поясняет, что таким образом каждый учащийся выбирает себе тип задания, который ему нужно будет выполнить по изучаемой теме.

Затем, в зависимости от выбора квадрата, учитель задает вопрос. Например: (1) если учащиеся выбрали квадрат «Обобщить», то учитель может дать следующее задание: «Перечислите основные идеи из нового материала». (2) если учащиеся выбрали квадрат «Объяснить», то учитель может задать следующий вопрос: «Как вы понимаете изученный термин (понятие)?»

Техника «Обобщение в одном слове»

Учитель дает учащимся задание: «Выберите (подберите) слово, которое наиболее точно обобщает тему».

Суммативное оценивание проводится для того, чтобы предоставить учителям и обучающимся информацию о прогрессе обучающихся по завершении разделов/сквозных тем учебных программ и определенного учебного периода (четверть, триместр, учебный год, уровень среднего образования) с выставлением баллов и оценок.

Суммативное оценивание представляет, насколько хорошо функционирует конечный продукт в реальном мире, позволяет определить, чего достиг ребенок, на каком уровне учебных достижений находится.

Учителя используют результаты формативного и суммативного оценивания для предоставления обратной связи обучающимся и информирования родителей во время учебного процесса.

Таким образом, критериальное оценивание позволяет учителям:

- разработать критерии, способствующие получению качественных результатов обучения;
- иметь оперативную информацию для анализа и планирования своей деятельности;
- улучшить качество преподавания;
- выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей;
- использовать разнообразные подходы и инструменты оценивания;
- вносить предложения по совершенствованию содержания учебной программы.

Критериальное оценивание способствует формированию функциональной грамотности учащихся, развивая такие навыки, как выражать разные точки зрения, прогнозировать результат, рефлексировать, оценивая себя и своих сверстников, планировать свою деятельность.

Список литературы

1. Послание Президента РК – Лидера нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана (2013 г.)
2. Национальный план развития функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы, утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 № 832.
3. Мурзалинова А.Ж., Мухамадиева А.Д. Психолого-педагогический подход к формированию функциональной грамотности учащихся гуманитарного колледжа на уроках самопознания // www.rusnauka.com/4_SND_2014/Pedagogica/6_158465.doc.htm
4. [Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.](#)
5. [Руководство по критериальному оцениванию для учителей общеобразовательных школ. – Астана, 2016г.](#)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Угловская Г. М.,
кандидат филологических наук,
Санкт-Петербургское суворовское военное училище
Министерства обороны Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург, Россия,
linami@mail.ru*

Одной из сложных и актуальных проблем современного филологического образования является проблема анализа текста и организации творческого процесса на уроке. При подготовке к ОГЭ и ЕГЭ анализ по традиционной форме «тема – идея – художественные средства» представляется не всегда достаточным, сегодня необходимо рассматривать текст в единстве художественной формы, содержания и на подобных уроках в качестве основы для создания собственного сочинения.

Использование информационно-коммуникативных технологий на уроках литературы при обучении написанию сочинения оказывается эффективным с позиции экономии времени: преподаватель заранее размещает, а обучающиеся непосредственно на уроке используют информацию с заготовками-цитатами, шаблонами, алгоритмом, афоризмами в качестве эпиграфа или для заключительной части – вывода. Кроме того, для учащихся представляет интерес работа над индивидуальными творческими проектами, которые они выполняют в период летних каникул. Так, например, суворовцами были сняты видеофильмы-путешествия по литературным местам и видеофильмы-исследования по обозначенной проблеме. Для примера рассмотрим фрагменты творческой работы на уроках литературы.

Урок литературы в 6 классе на тему «Мотив одиночества в лирике М. Ю. Лермонтова. Стихотворение «Листок» с анализом поэтического текста» с использованием ИКТ, фрагментов ТРКМ, метода проектов в 6 классе.

В поисках ответов на проблемный вопрос, как отражаются особенности биографии, характер поэта, его мироощущение на поэтических мотивах в его творчестве, нам помог анализ видеофильма «Лермонтовский Пятигорск», снятый по сценарию суворовца-шестиклассника в Пятигорске (это был продукт его индивидуального проектного исследования). Учащиеся получили задание во время просмотра зафиксировать слова и выражения в речи своего товарища, которые им показались наиболее интересными, удачными и которые захотелось включить в свой активный словарный запас.

Использование информационно-коммуникативных технологий стало оправданным на уроке еще и потому, что у нас появилась возможность организовать видеомост через программу скайп: Сафарова Светлана Гавриловна, заслуженный деятель культуры РФ, заместитель директора Государственного музея-заповедника М.Ю. Лермонтова в Пятигорске, единственного музея Лермонтова в России, который сохранился в первозданном виде, в процессе беседы помогла суворовцам понять состояние поэта в изучаемый период.

Впечатленные фильмом, видеосвязью с музеем в Пятигорске, суворовцы приступают к анализу стихотворения «Листок», выписывают из текста «лексические цепочки» (слова и словосочетания, характеризующие заданные образы) к лирическому образу дубового листка и чинары. Во второй столбик записывают ассоциации к первому и переходим к составлению кластеров по ассоциациям.

Творческая работа: миниатюра «Что произошло с дубовым листком после встречи с чинарой?» (учащиеся пишут работу на фоне за время, пока звучит музыкальный фрагмент – 8-10 минут).

Урок литературы в 9 классе «Каждый человек сам себе судьба»: М.Шолохов «Судьба человека» предполагает несколько форм учебной работы с текстом и созданием устных и письменных высказываний на его основе.

Особенность урока в опоре на личностно-эмоциональные аспекты восприятия текста, а также в четком пошаговом алгоритме, созданном по принципу «от художественного авторского текста к созданию своего». При таком подходе анализ художественного текста становится не самоцелью, а средством эстетического и творческого развития ученика (прежде всего развития его воображения, образного ассоциативного мышления, формированию основных компетенций). Однако все выше запланированное реализовать на одном уроке было бы значительно сложнее без использования ИКТ: на этапе творческой работы учащиеся приходят к идейной составляющей рассказа и пишут заготовки к сочинению, выходя с ноутбуков на сайт преподавателя (в СПб СВУ каждый суворовец получает персональный ноутбук):

1. ГОТОВИМСЯ К СОЧИНЕНИЮ (шаблоны на сайте <https://sites.google.com/site/uglovskayasvu/home>)

ПРОБЛЕМА (вопрос, который поставлен автором текста):

ИДЕЯ – позиция автора (ответ на вопрос; как должно быть в жизни, по мнению автора):

АРГУМЕНТЫ, подтверждающие позицию автора (на 4- оба из текста Шолохова, на 5 – один из рассказа, второй из читательского опыта). Использовать цитирование в аргументах по рассказу «Судьба человека».

1 _____

2 _____

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На персональном сайте преподавателя размещена информация, использование которой помогает учащимся ориентироваться в структуре и формулировках частей сочинения, причем установка на выполнение работы предполагает дифференцированный подход (дословное использование исключает отметку «отлично», высший балл возможен при самостоятельных формулировках с опорой на шаблоны как на подсказки):

Материалы для сочинения по рассказу «Судьба человека» М.Шолохова:

Варианты формулировки проблемы:

- Проблема нравственного выбора
- Проблема стойкости русского характера вопреки обстоятельствам
- Нужно ли покориться судьбе или необходимо ей противостоять?
- Как можно противостоять жизненным обстоятельствам?
- Что придает русскому человеку силы в часы испытаний (в беде)?
- В чем секрет стойкости русского человека?

Варианты формулировки идеи. Выдвинуть тезис-утверждение, например:

«Позиция автора рассказа выражена отчетливо: (очевидно, ясно, смутно....): Михаил Шолохов уверен, что....»

— Готовность выстоять под ударами судьбы, “выдюжить”, сохраняя человеческое достоинство, становится жизненным кредо Соколова. Позиция героя, несомненно, является основой идеи произведения и выражает мнение самого М.Шолохова

- В рассказе Шолохова показана воля и характер русского человека. Он преодолевает смертельные опасности, глубокие внутренние кризисы, вызванные потерей родных и близких, всегда сохраняя присутствие духа. Именно так и должен противостоять любым ударам судьба настоящий мужчина, уверен М.Шолохов.
- В рассказе М.Шолохова воплощены идеи о великой ненависти мирных советских людей к войне и в то же время, о великой любви к Родине, к народу, которая хранится в сердцах солдат. Шолохов показывает красоту души и силу характера русского человека

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ (два аргумента)

2. Аргументация:

Первый аргумент: «В тексте можно найти многочисленные подтверждения его позиции. Так, в эпизоде.... в словах (имя-фамилия героя), на мой взгляд, передана точка зрения автора по проблеме...»

или «Автор выражает свою позицию в строках (словах героя, в эпизоде)...» /

или «Можно прочитать авторскую точку зрения в ответе (вопросе, словах, строках)....»

Второй аргумент: «То, что проблема..... актуальна во все времена, несомненно: вспомним(автор, произведение, эпизод)

или Интерес к проблеме..... отражен в мировой (русской литературе) неоднократно. Так, в(автор, произведение, эпизод)/ **или** А если обратиться к(роману, рассказу, повести, стихотворению и др. + фамилия автора), то ...

3. Вывод: «Таким образом, можно утверждать, что автор убежден (верит, надеется, хочет внушить, выражает мнение....)»

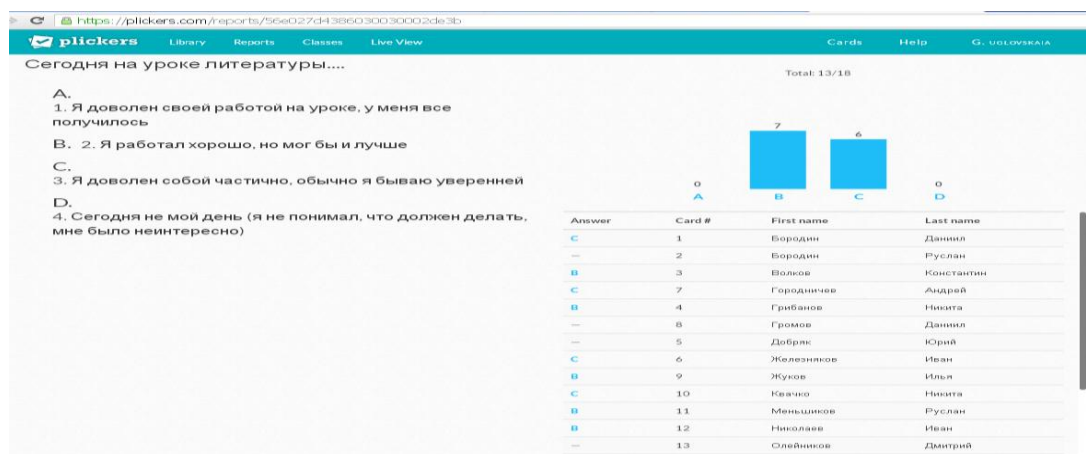
или «Подводя итог, подчеркнем, что....»,

или «В заключение хочется сказать, что...»,

или «Обобщая все изложенное, можно прийти к выводу, что...»,

или «В итоге мы убедились, что....»

Современный урок не мыслится без подведения итога – рефлексии учащихся. Использование программы Plickers позволило сделать эту работу лаконичной и наглядной:



Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий на уроках русского языка и литературы не только расширяет возможности преподавателя в решении актуальных предметных проблем, но и позволяет сделать

урок наглядным, мобильным, современным, соответствующим современным запросам в образовании.

Список литературы

1. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении: Доклад на круглом столе «ИКТ в дистанционном образовании». – М.: МИА, 1999. – 14 с.
2. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. – М., 1988.
3. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л., 1984.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Ястребова В.Я.,
профессор, кандидат педагогических наук,
Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования
Запорожского областного совета,
г. Запорожье, Украина*

В качестве методологической основы организации учебного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров выступают теоретические наработки концепции непрерывного образования и образования взрослых, согласно которым личность взрослого выступает активным и самостоятельным субъектом, образование и развитие которого не заканчивается с получением диплома о профессиональном образовании. При этом необходимо учитывать такие особенности обучения взрослых как обусловленность процесса обучения наличием профессионального и личного опыта, который, с одной стороны, необходимо использовать организаторам системы повышения квалификации, а с другой стороны, наличие такого опыта предполагает и существование определенных стереотипов профессиональной деятельности, которые надо преодолеть, чтобы процесс повышения квалификации был успешным и как по содержанию, так и по технологиям соответствовал развитию и потребностям современного гражданского общества и профессионального сообщества.

В современных научных исследованиях выделяется три уровня проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров: программно-содержательный, организационно-методический, технологический [4, с.66-68].

На программно-содержательном уровне в разработке учебного плана в Запорожском областном институте последипломного педагогического образования используется модульный подход. Структуру учебного плана составляют четыре модуля: социально-гуманитарная подготовка (философия образования, андрагогика, нормативно-правовое обеспечение образования); фундаментальная подготовка (педагогическая психология, инклюзивное образование, дидактика, теория и методика воспитания); профессиональная подготовка (научно-теоретическая подготовка, методическая подготовка, педагогическая практика, выпускная работа); контрольно-аналитический модуль (входное и выходное тестирование, зачет).

Региональный компонент, а также профессионально-личностные потребности педагогов реализуются в спецкурсах по выбору (вариативная часть учебного плана), на которые выделяется на двухнедельных курсах 16 академических часов, на трехнедельных-24 часа, на трехнедельных курсах со спецкурсами по информационно-компьютерным технологиям («Интел-обучение для будущего», «Веб-2.0») –50 часов. Например, кафедрой теории и методики воспитания разработаны спецкурсы «Основы

христианской культуры», «Эстетика», «Коммуникативная компетентность педагога и пути ее формирования», «Педагогическая поддержка ребенка как воспитательная технология» и др.

Организационно-методический уровень представлен формами и способами повышения квалификации, соответствующими Закону Украины «О высшем образовании», а именно: очная, заочная и очно-заочная форма. В условиях Запорожской области с учетом того, что определенная часть учителей ведет два-три предмета признано целесообразным введение, наряду с предметными, интегрированных курсов (математика-информатика, химия-биология и т.п.). Существует также проблема повышения квалификации по предмету руководителей учебных заведений, которые проходят основные курсы как управленцы. В данный момент рассматривается возможность заочного прохождения предметных курсов директорами и заместителями директоров учебных заведений наряду с обучением на курсах управленцев.

Особенного внимания заслуживает технологический уровень проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров, так как именно на этой стадии в большей степени учитываются особенности взрослых слушателей, что проявляется в выборе форм и методов обучения.

Традиционная лекция в образовании взрослых может быть представлена как проблемная лекция, видеолекция, лекция-презентация, бинарная лекция, лекция-диалог, лекция-дискуссия и т.д.

При определении вида семинарского занятия преимущество отдается научно-практическому семинару перед учебным, т.к. слушатели курсов повышения квалификации имеют определенные теоретические знания и практический опыт, и семинарские занятия призваны повышать уровень профессиональной компетентности педагогов.

Накоплен определенный опыт проведения практических занятий в учебном процессе на курсах повышения квалификации. Так, практическое занятие по теме «Управление качеством образования» для руководителей учебных заведений проводится по методике «Матрица экранирования, или Метод группового выбора лучшей идеи»[5, с.26]. Работая в группах (5-7 человек) по указанной методике, слушатели курсов повышения квалификации представляют «лучшие», «сомнительные» и «неудачные» идеи. На следующем этапе в каждой группе проводится SWOT – анализ (Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности), Threats (угрозы): определяются факторы внешней и внутренней среды учебного заведения, которые способствуют внедрению «лучшей» идеи или оказывают на нее негативное влияние. В результате выбора лучшей идеи слушатели разрабатывают эскиз образовательного проекта по проблеме повышения качества образования. Такая форма проведения практического занятия позволяет включить в активную работу каждого слушателя, учит их коммуникациям в группе, привлекает опыт профессиональной деятельности каждого, стимулирует поиск неординарных идей.

Для слушателей курсов повышения квалификации категории «преподаватели (мастера) профессионально-технического обучения» на практическом занятии по теме «Психологические основы современного профессионального обучения» используется метод «кейсов» как метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа. Этот метод позволяет реализовать концепцию контекстного обучения, поскольку первая часть занятия посвящена решению предложенных «кейсов» (ситуаций из практики обучения и воспитания в системе профессионально-технического образования), а вторая часть – составлению по аналогии собственных кейсов. И в первой, и во второй части практического занятия широко используется опыт профессиональной деятельности слушателей курсов повышения квалификации.

Естественно в условиях повышения квалификации практических психологов и социальных педагогов воспринимается тренинг как форма интерактивного обучения, целью которой является не только углубление знаний, умений и навыков слушателей в профессиональной сфере, но и развитие профессиональных ценностных ориентаций, коррекция профессионального и личностного поведения. Такая целенаправленность обуславливает необходимость проведения тренингов для всех категорий педагогических работников при условии, что их проводят сертифицированные специалисты.

Большие возможности для совершенствования форм и методов повышения квалификации педагогических кадров предоставляет информатизация образования. «Информатизация образования является процессом интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающимся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения», - отмечает К. А. Каримов [3, с.164-166].

Наиболее перспективным направлением информатизации в системе повышения квалификации обучения является дистанционное обучение. В современных научных исследованиях дистанционное обучение рассматривается как модель организационных систем открытого образования [1], как организационно-дидактическая форма повышения квалификации [2, с.373-375], некоторые рассматривают дистанционное обучение как образовательную технологию, заочную форму образования и т.д.

Рассматривая дистанционное обучение как модель открытого образования, следует отметить, что информационная среда предоставляет неограниченные возможности в использовании средств и методов обучения, способствует формированию индивидуальной образовательной траектории слушателей курсов повышения квалификации, формирует навыки самостоятельной работы, стимулирует сознательное отношение педагогов к процессу непрерывного повышения квалификации.

В Запорожском областном институте последипломного педагогического образования в 2016 году апробируется пролонгированная форма повышения квалификации руководителей учебных заведения, в которой соединяются элементы очного, заочного и дистанционного обучения. Цикл повышения квалификации состоит из трех этапов: очный (неделя) – заочный (10 недель) – очный(неделя). На первом очном этапе проводятся лекционно-семинарские занятия, которые закладывают основу для самостоятельной работы слушателей в заочном периоде, который осуществляется с помощью информационно-компьютерных коммуникаций. На втором (заочном) этапе слушатели участвуют в семинарах, вебинарах, форумах проходят тематическое тестирование с помощью компьютерных технологий. Итоговый (этап) включает в себя практические занятия, итоговую конференцию, защиту курсовых работ, выходящее тестирование.

В системе последипломного образования Украины используется кредитно-модульное обучение (1 кредит – 30 часов). Разработка учебных планов осуществляется на модульной основе с присвоением определенного количества кредитов каждому модулю. В свидетельство о прохождении курсов повышения квалификации вносится количество кредитов, которые характеризуют трудоемкость учебной деятельности слушателей.

Пока экспериментально в последипломном образовании рассматриваются возможности внедрения кредитно-накопительной системы обучения, при которой учитываются все формы повышения квалификации в аттестационный период. В Запорожском областном институте последипломного педагогического образования над этой проблемой работает научно-исследовательская лаборатория «Психолого-

педагогическое сопровождение профессионального развития педагогических работников в системе непрерывного образования».

Список литературы

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2008. – 450 с.: іл. 2.
2. Каримов К.А. Дистанционное обучение как организационно-дидактическая форма повышения квалификации педагогических кадров // Молодой ученый. — 2013. — №9. — С. 373-375.
3. Каримов К.А. Значение информатизации в системе повышения квалификации педагогических кадров [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013.
4. Салихова Л.Ф. Организационно-методическое обеспечение проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011.
5. Ушаков К. Матрица экранирования, или Метод группового выбора лучшей идеи // Директор школы. – 2002. - №2. - С. 26

Отпечатано в филиале АО «НЦПК «Өрлеу»
ИПК ПР по СКО
г. Петропавловск, ул. Мира 69А
тел: 8(7152)50-24-21