

№ 4 (40) 2015 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник педагогических инноваций

Новосибирск

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию НГПУ;

Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;

Барматина И. В., канд. пед. наук;

Кошман Н. В., канд. пед. наук;

Кохан Н. В., канд. пед. наук;

Кардаш Я. А., канд. пед. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);

Жафьяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);

Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

Мирошеченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);

Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);

Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

- Андриенко Е. В.** Деятельностный подход в подготовке педагогических кадров: реализация индивидуальных образовательных траекторий обучающихся..... 5
- Варакута А. А.** Проблемные вопросы приведения программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога..... 11

- ### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
- Холодкова О. Г.** Психологическая составляющая образовательных программ подготовки педагогических кадров..... 17
- Петровская В. Г.** Педагогические возможности тренинга в процессе профессиональной подготовки психолога образования..... 24
- Гудкова Т. В., Киреева Е. А.** Адаптационные особенности студентов к современным условиям обучения в вузе..... 33
- Мезентцева О. И.** Модернизация системы повышения квалификации как условие развития профессиональной компетентности педагога..... 44
- Матвеева Н. С.** Сетевое пространство и профессиональное образование..... 50

РЕФЛЕКСИЯ И МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- Ряписова А. Г.** Рефлексия результатов образовательной деятельности..... 54
- Истюфеева Ж. Н.** Теоретические аспекты проблемы оценки социального влияния инклюзивного образования..... 66
- Свеженцева А. Г.** Использование программно-методического комплекса «Социомониторинг» как средства проектирования социального пространства инклюзивного класса..... 71

CONTENTS

MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF TEACHER TRAINING

- Andrienko E. V.** Activity approach in teacher training: the implementation of individual educational trajectories of students..... 5
- Varakuta A. A.** Problematic issues of harmonization of training programmes for pedagogical staff in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher..... 11

- ### PROFESSIONAL EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
- Kholodkova O. G.** Psychological component of the educational programs of teacher training..... 17
- Petrovskaya V. G.** Pedagogical possibilities of training in the process of professional training of the psychologist education..... 24
- Gudkova T. V., Kireeva E. A.** Adaptation especially students to modern conditions of training in high school..... 33
- Mezentseva O. I.** Modernization of the system of professional development as a condition of development of teacher's professional competence..... 44
- Matveeva N. S.** Network space and vocational education..... 50

REFLECTION AND MONITORING OF THE RESULTS OF EDUCATION

- Ryapisova A. G.** Reflection of the results educational activities..... 54
- Istyufeeva Zh. N.** Theoretical aspects of evaluation a social influence of inclusive education..... 66
- Svezhentseva A. G.** Use programmematic complex "Sociometer" as a means of designing social space inclusive class..... 71

Королькова О. О. Понятийный аппарат дисциплины «Мониторинг развития компетенций младших школьников»..... 78

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Степанова Л. Н. Индивидуальные образовательные траектории в контексте вузовского образования..... 88

Кучеревская М. О., Милас М. Э. К проблеме организации досуговой деятельности в сельской местности..... 93

Палаткин И. В. Интерактивные методы в работе со студентами на занятиях физической культурой..... 100

Казаква С. Н., Бороздина Р. А. Формирование здоровьесберегающей среды как компонента образовательного пространства на уроках английского языка... 104

Korolkova O. O. Conceptual apparatus of discipline "Monitoring of competences of younger pupils"..... 78

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Stepanova L. N. Individual learning paths in the context of higher education..... 88

Kucherevskaya M. O., Milas M. E. To the problem of organizing leisure activities in the countryside..... 93

Palatkin I. V. Interactive methods in the work with students on occupations by physical culture..... 100

Kazakova S. N., Borozdina R. A. Creation of health saving environment as a component of educational field at english lessons.. 104

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378

Е. В. Андриенко

*(д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии ИФМИЭО
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье представлены актуальные проблемы реализации деятельностного подхода на основе активизации учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов с учетом расширения возможностей их индивидуальных образовательных траекторий и потребности в профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, самоопределение студентов, индивидуальные образовательные траектории, академическая мобильность, тьютор, модератор.

E. V. Andrienko

ACTIVITY APPROACH IN TEACHER TRAINING: THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS

In the article actual problems of implementation of activity-based approach for enhancing the educational, professional and scientific-research activity of students taking into account the empowerment of their individual trajectories and needs in professional self-determination.

Keywords: modernization of pedagogical education, self-determination of students, individual educational trajectory, mobility, tutor, moderator.

Процесс модернизации образования в Российской Федерации и многих других странах является неизбежным следствием тенденций глобализации, прагматизации, информатизации, индивидуализации, регионализа-

ции и стандартизации, которые определили изменения во многих сферах жизнедеятельности современного человека и общества. Несмотря на то, что в большинстве стран модернизацию определяют как «вынужденную»

и призванную отвечать на «вызовы времени», специфика ее реализации зависит и от традиционной системы образования, сформировавшейся к началу XXI века. В нашей стране к этому времени сложилась система высшего профессионального образования, в которой количество педагогических высших учебных заведений было довольно значительным, и сегодня модернизация системы высшего педагогического образования осуществляется самыми высокими темпами.

Внимание к модернизации именно высшего педагогического образования во многом определяется общими задачами обучения и воспитания, которые до конца не были решены в предшествующий период, что нашло свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Закон трактует воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (статья 2) [3]. Самоопределение и социализация фиксируются в связи с тем, что данные процессы вызывают у молодежи большие затруднения, что сказывается на их учебно-профессиональном выборе (проявляясь в маргинализации), а также на неопределенной социально-личностной позиции (проявляясь в противоречивости целей и ценностей). Значение самоопределения личности в жизни, про-

фессии, отношениях с другими людьми, учебной деятельности и т. д. трудно переоценить, поскольку оно влияет на результаты и уровень адаптации человека, успех его социализации, а также на удовлетворенность своей жизнедеятельностью.

Несмотря на то, что сам факт поступления студента в университет уже свидетельствует о его некотором профессиональном самоопределении, нельзя не учитывать маргинальность выбора многих обучающихся, хотя со временем они могут стать хорошими профессионалами. Профессиональное самоопределение личности осуществляется в системе высшего образования на основе деятельностного подхода. Деятельностный подход остается значимым методологическим подходом, определяющим специфику содержания, основные компоненты и структуру образовательного процесса в вузе. Это подтверждается нормативным закреплением данного подхода в качестве главного методологического основания в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Психологические и педагогические аспекты реализации деятельностного подхода обсуждались в течение многих лет. Это нашло свое отражение в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других психологов. В педагогике деятельностный подход разрабатывался А. В. Хуторским, Н. Ф. Талызиной, В. В. Краевским и др. В педагогике и психологии этот подход рас-

сма­три­вал­ся в кон­тек­сте фун­да­мен­таль­но­го по­ло­же­ния о еди­нстве лич­но­сти и дея­тель­но­сти, при­чем дея­тель­ность ана­ли­зи­ро­вал­ась как базовая форма про­яв­ле­ния жи­зни че­ло­ве­ка, его ак­тив­но­го са­мо­про­яв­ле­ния, са­мо­оп­ре­де­ле­ния и са­мо­ак­ту­а­ли­за­ции в ок­ру­жа­ю­щей дей­стви­тель­но­сти (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ана­ньев, А. Г. Асмолов, К. А. Абуль­ха­нова-Славская, Л. И. Ан­цы­фе­рова, П. Г. Ще­дровицкий и др.).

В ра­мках дея­тель­но­ст­но­го под­хо­да была раз­ра­бо­тана теория фор­ми­ро­ва­ния *про­фес­си­о­наль­ной го­тов­но­сти пе­да­го­га* в си­сте­ме вы­ше­го об­ра­зо­ва­ния (В. А. С­ла­сте­нин, Е. Н. Шиянов, И. Ф. Исаев и др.), ко­торая пред­вос­хи­тила ре­а­ли­за­цию ко­м­пе­тен­тно­ст­но­го под­хо­да. Если рас­с­ма­три­вать дея­тель­но­ст­ный под­ход как ме­то­до­ло­гическое ос­но­ва­ние про­фес­си­о­наль­ной под­го­тов­ки пе­да­го­га, то он дол­жен оп­ре­де­лять всю си­сте­мную ор­га­ни­за­цию об­ра­зо­ва­тель­но­го про­цес­са в ву­зе, в том чис­ле еди­нство раз­ных ви­дов дея­тель­но­сти сту­ден­тов (учебной, учебно-про­фес­си­о­наль­ной, на­учно-ис­сле­до­ва­тель­ской, вне­учебной, со­цио­куль­турной и т. д.). В со­вре­мен­ном вы­шем об­ра­зо­ва­нии востре­бо­ваны та­кие пу­ти и спо­со­бы под­го­тов­ки сту­ден­тов пе­да­го­гичес­ко­го уни­вер­си­те­та, ко­то­рые зна­чи­тель­но по­вы­ша­ют их са­мо­сто­я­тель­ность, ак­тив­ность, мо­биль­ность и кон­ку­рен­тос­по­соб­ность.

Ре­а­ли­за­ция *ин­ди­ви­ду­аль­ных об­ра­зо­ва­тель­ных тра­ек­то­рий об­уча­ю­щих­ся* – один из пу­тей, обес­пе­чи­ва­ю­щих са­мо­оп­ре­де­ле­ние сту­ден­тов в учебно-про­фес­си­о­наль­ной дея­тель­но­сти, что

яв­ля­ется важ­ней­шим фак­то­ром их даль­ней­ше­го про­фес­си­о­наль­но­го раз­ви­тия и лич­но­ст­но­го ста­нов­ле­ния. Про­цес­с воп­ло­ще­ния ин­ди­ви­ду­аль­ных об­ра­зо­ва­тель­ных тра­ек­то­рий об­уча­ю­щих­ся вклю­ча­ет в се­бя оп­ре­де­лен­ную по­сле­до­ва­тель­ность эле­мен­тов об­ра­зо­ва­тель­ной дея­тель­но­сти каж­до­го сту­ден­та с уче­том по­этап­но­го до­сти­же­ния по­став­лен­ных це­лей и на ос­но­ве со­труд­ни­че­ства с пе­да­го­гом, вы­сту­па­ю­щим в ка­че­стве тью­то­ра и мо­де­ра­то­ра. Как тью­тор пе­да­го­г осу­ществ­ля­ет ин­ди­ви­ду­аль­ное со­про­во­ж­де­ние об­ра­зо­ва­тель­но­го мар­шру­та об­уча­е­мо­го с уче­том его ин­те­ре­сов, спо­соб­но­стей, воз­мож­но­стей и ин­ди­ви­ду­аль­ных скло­н­но­стей. Он по­мо­гает сту­ден­ту вы­стро­ить соб­ствен­ную си­сте­му об­ра­зо­ва­ния, со­от­вет­ст­вую­щую воз­мож­но­стям с ма­ксим­аль­ной ре­а­ли­за­цией его твор­че­ско­го по­тен­ци­ала на ос­но­ве са­мо­ак­ту­а­ли­за­ции, т. е. про­цес­са ак­тив­но­го, аде­кват­но­го и осоз­нан­но­го са­мо­про­яв­ле­ния лич­но­сти в про­фес­си­о­наль­ной пе­да­го­гичес­кой дея­тель­но­сти на всех у­ров­нях ее функ­ци­о­наль­ной ди­на­мичес­кой струк­ту­ры [1]. Пе­да­го­г осу­ществ­ля­ет *тью­тор­ское со­про­во­ж­де­ние*, т. е. «пе­да­го­гичес­кую дея­тель­ность по ин­ди­ви­ду­а­ли­за­ции об­ра­зо­ва­ния, на­прав­лен­ную на вы­яв­ле­ние и раз­ви­тие об­ра­зо­ва­тель­ных мо­тивов и ин­те­ре­сов уча­ще­го­ся, по­иск об­ра­зо­ва­тель­ных ре­сур­сов для соз­да­ния ин­ди­ви­ду­аль­ной об­ра­зо­ва­тель­ной про­грам­мы, на ра­бо­ту с об­ра­зо­ва­тель­ным за­ка­зом се­мьи, фор­ми­ро­ва­ние учеб­ной и об­ра­зо­ва­тель­ной ре­ф­лек­сии уча­ще­го­ся» [2, с. 8].

Как модератор педагог контролирует контекст информации и содержания образования с учетом социальных и личностных задач развития, а также профилактики разрушительно-го воздействия информационного хаоса и появления таких неблагоприятных психофизиологических явлений в процессе неэффективного обучения, как, например, интерференция учебных навыков.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий обучающихся всегда осуществляется на основе принципов индивидуализации и дифференциации, которые предполагают учет индивидуальных особенностей студентов при реализации разнообразных форм образования, а также группировку студентов на основе выделения схожих особенностей для более эффективного и результативного обучения. Группирование студентов может осуществлять и по принципу схожих видов деятельности, по которым преподаватель выступает в качестве тьютора и модератора. Например, при оформлении заявок на гранты по результатам своей научно-исследовательской деятельности студенты объединяются в исследовательские группы под руководством преподавателя, задающего не только содержательное и процедурное направление работы, но также планируемый текущий и общий результат, необходимый для конкретного студента и отвечающий потребностям региона. Таким образом, педагог, осуществляющий индивидуальное сопровождение образовательного маршрута, всегда

имеет в виду две цели: личностную и социальную (для студента как будущего профессионала и для региона с его конкретными социально-экономическими потребностями).

В современных условиях необходимость достижения этих целей регламентируется на нормативно-правовом уровне с учетом *вариативной составляющей* основных профессиональных образовательных программ (ОПОП). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначены требования к федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), которые «обеспечивают вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся» (статья 11, п. 1) [3]. Структура ОПОП включает обязательную и вариативную части, причем последняя нацелена либо на расширение подготовки, либо на ее углубление с учетом потребностей региональной сферы труда. Отметим, что здесь удовлетворяются не только социально-экономические потребности региона, но также индивидуально-личностные потребности выпускников, которые должны быть интегрированы в профессиональный социум региона, что обеспечивает соответствующую адаптацию и социализацию.

В системе высшего профессионального образования подготовка студентов к решению актуальных со-

циально-экономических задач региона обеспечивается за счет реализации модульно-компетентного подхода, ориентированного на мобильную структуру и содержание образования в зависимости от постоянно меняющихся потребностей рынка труда, а также за счет формирования *дополнительных компетенций*, которые имеют заказной характер и могут стать наиболее значимыми для эффективной реализации профессиональной деятельности. Так, с развитием детских оздоровительных центров и инклюзивного образования, с расширением сети дошкольных образовательных учреждений выросла потребность (особенно в мегаполисах) в специалистах дошкольного и начального образования всех уровней, что сразу же нашло свое отражение в структуре и качестве набора абитуриентов на соответствующий факультет педагогического университета.

Формирование дополнительных компетенций может осуществляться за счет расширения либо углубления содержания образования при реализации вариативной части основной профессиональной образовательной программы. Это могут быть какие-то новые дисциплины (специально разработанные для этой цели) или дополнительные разделы, актуальные темы дисциплин инвариантной части учебного плана, введение дополнительных модулей (в том числе и для какого-либо нового вида практики) и т. д. В то же время, если студенты не усваивают необходимые базовые компетенции (общекультурные, профес-

сиональные, специальные и др.), возможен вариант увеличения количества часов для достижения этих целей. Таким образом, существуют различные возможности для использования вариативности ОПОП в целях эффективной реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов педагогического вуза. Однако эти возможности должны быть определены, конкретизированы и спрогнозированы в зависимости от наличия ресурсов в конкретной образовательной системе вуза.

К таким ресурсам может быть отнесена *академическая мобильность* субъектов образования. Академическая мобильность как мировой процесс в системе высшего образования получил свое развитие благодаря глобализации и Болонскому процессу с начала 90-х годов XX века, хотя некоторые его проявления можно было наблюдать ранее. Однако темпы роста академической мобильности в Российской Федерации стали заметны в последние годы в связи с расширением сетевого взаимодействия между университетами, государственной поддержкой, необходимостью обмена опытом и результатами для повышения эффективности и т. д. Такие знаменитые международные программы академической мобильности, как *Erasmus* и *Tempus*, популярные в странах Западной Европы и США, лишь в малой степени коснулись студентов и преподавателей Российской Федерации, хотя некоторые из них приняли участие в этих программах. В то же время казахстанская международная

программа академической мобильности *Болашақ* (с казах. – будущее), нацеленная на подготовку кадров для развития наиболее приоритетных секторов экономики Казахстана (существует с 1993 г.), уже сегодня дает вполне ощутимый образовательный и социально-экономический результат.

В Новосибирском государственном педагогическом университете активно развивается академическая мобильность студентов, которые благодаря грантовой поддержке получают возможность стажироваться в различных университетах страны и мира. За последние годы в вузе значительно выросло количество студентов, пользующихся грантовой поддержкой. Нельзя забывать, что гранты можно получить только на конкурсной основе, что способствует развитию у студентов таких качеств, как конкурентоспособность, активность, инициатива. Одновременно развиваются конструктивные и проективные навыки. Кроме того, большинство студентов, подавая заявки на конкурс, работают

под руководством преподавателей вуза, которые курируют учебно-исследовательские и научно-исследовательские проекты обучающихся.

Таким образом, отмечая специфику реализации деятельностного подхода в современном педагогическом университете, необходимо отметить его обязательную направленность на профессиональное самоопределение студентов с помощью психолого-педагогического обеспечения их индивидуальных образовательных маршрутов.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм в теории и практике современного образования: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 155 с.
2. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск: Норматика, 2014. – 128 с.

А. А. Варакута

*(начальник отдела аудита и мониторинга качества,
ст. преп. кафедры информатики и дискретной математики,
асп. кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

**ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИВЕДЕНИЯ
ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

В статье рассматриваются вопросы сопоставления списка компетенций, осваиваемых по образовательной программе 44.03.01 «Педагогическое образование», со списком компетенций, заданных профессиональным стандартом педагога, и проблемные вопросы актуализации реализуемых программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, компетенции, образовательный результат, общепедагогическая функция, педагогическая деятельность, профессиональный стандарт, развивающая деятельность, трудовые функции.

A. A. Varakuta

**PROBLEMATIC ISSUES OF HARMONIZATION
OF TRAINING PROGRAMMES FOR PEDAGOGICAL STAFF
IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS
OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER**

The article discusses the mapping of the list of competencies mastered in the educational program 44.03.01 Teacher Education, with a list of competencies defined by the professional standard of teacher, and problematic mainstreaming of programmes in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher.

Keywords: educational activities, competencies, educational outcome, General pedagogical function, teaching activities, professional standard, educational activities, work function.

В условиях модернизации педагогического образования особую актуальность приобретают вопросы при-

ведения программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стан-

дарт педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников).

Выпускник программы подготовки педагогических кадров должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления [5].

Унификация трудовых функций и трудовых действий педагога обуславливает изменение требований к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП) на основе приведения существующего списка осваиваемых компетенций в соответствие со списком трудовых действий, заданных профессиональным стандартом педагога.

Для решения этой задачи на федеральном уровне разрабатываются новые версии стандартов высшего образования – ФГОС ВО 4 поколения (далее ФГОС 4), в которых перечень профессиональных компетенций будет приведен в соответствие с формулировками трудовых функций, трудовых действий и требований к необходимым знаниям и умениям всех профессиональных стандартов, отобранных разработчиками для актуализа-

ции ФГОС высшего образования (далее ФГОС ВО) [6].

Результаты освоения образовательных программ являются исходными характеристиками, применяемыми при их разработке. Программы подготовки педагогических кадров, разработанные на основе действующих ФГОС ВО, уже реализуются, и выпускники этих программ также должны соответствовать требованиям введенного в действие профессионального стандарта педагога, и выполнять трудовые действия, обеспечивающие учебную деятельность учащихся в соответствии с действующим ФГОС общего образования. Поэтому вузам необходимо приводить в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога уже реализуемые программы подготовки педагогических кадров. Первым этапом этой деятельности является сопоставление списка осваиваемых компетенций ОПОП со списком компетенций, заданных профессиональным стандартом педагога.

Рассмотрим данную проблему на примере направления 44.03.01 «Педагогическое образование». В настоящее время по данному направлению действуют: по программам бакалавриата – ФГОС 3 (ФГОС ВО 3 поколения) с 17 января 2011 г., по программам магистратуры – ФГОС 3+ (ФГОС ВО поколения 3+) с 21 ноября 2014 г. и разрабатывается ФГОС 4 (бакалавриат, магистратура).

Данному направлению подготовки соответствует группа занятий профессионального стандарта педагога «Преподаватель в средней школе»,

вид экономической деятельности – «Услуги в области основного общего образования и среднего (полного) образования» [7]. Обобщенные трудовые функции, входящие в профессиональный стандарт педагога, ориентированы на шестой уровень квалификации, основные пути достижения которого – образовательные программы высшего образования – программы бакалавриата, образовательные программы среднего профессионального образования – программы подготовки специалистов среднего звена, дополнительные профессиональные программы и практический опыт [8]. Поэтому далее целесообразно изучать обозначенную проблему только на основе программ бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», разработанных в соответствии с ФГОС ВО, утвержденным в 2011 году (далее ФГОС) [9]. Сначала рассмотрим, как сопоставляются компетенции, регламентированные ФГОС, с трудовыми действиями, заданными профессиональным стандартом педагога.

Требования к освоению образовательных программ бакалавриата выражены в ФГОС ВО общекультурными и профессиональными компетенциями, в число которых входят общепрофессиональные компетенции, компетенции в области педагогической деятельности, компетенции в области культурно-просветительской деятельности и компетенции в области научно-исследовательской деятельности.

Общекультурные (универсальные) компетенции необходимы для любой

профессиональной деятельности и связаны с успехом личности в быстромеменяющемся мире. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе на иностранном языке), социально-правовых норм поведения личности в гражданском обществе [1–4]. Общекультурные (универсальные) компетенции отражены в личностных характеристиках специалиста и определенных перечнем необходимых умений в трудовых функциях профессионального стандарта.

Общепрофессиональные компетенции – это компетенции, общие для широкого круга профессий, которые обеспечивают готовность к решению общепрофессиональных задач – той их совокупности, которую должен уметь решать специалист с высшим образованием [1–4]. Общепрофессиональные компетенции находят отражение во всех трудовых функциях профессионального стандарта.

Компетенции в области культурно-просветительской деятельности и компетенции в области научно-исследовательской деятельности, приведенные в рассматриваемом ФГОС бакалавриата, не входят в трудовые функции профессионального стандарта педагога (преподаватель в средней школе, шестой уровень квалификации).

Специфику профессиональной деятельности педагога отражают компетенции в области педагогической деятельности, поэтому их мы будем сопоставлять далее.

В рассматриваемом ФГОС приведены восемь компетенций в области педагогической деятельности. Все они находят отражение в трудовых действиях профессионального стандарта педагога в большей или меньшей степени. Однозначного соотнесения при этом быть не может, так как требования к образовательным результатам ФГОС ВО по определению формулируются шире, чем требования отдельных профессиональных стандартов, кроме того, трудовые функции профессионального стандарта необходимо анализировать в совокупности с квалификационными характеристиками (необходимыми знаниями и умениями) [6].

Трудовые функции в формулировках профессионального стандарта описывают деятельность и реализуются с большей эффективностью по мере увеличения трудового опыта [6]. Соответственно, можно выделить уровни владения профессиональными действиями, которыми должен обладать выпускник педагогической программы, опытный педагог и педагог-эксперт [5].

Рассмотрим теперь, как сопоставляются трудовые функции и трудовые действия профессионального стандарта педагога с компетенциями ФГОС с целью определения достаточности компетенций, требуемых ФГОС, для выполнения всех трудовых действий профессионального стандарта.

В соответствии с профессиональным стандартом педагога преподаватель в средней школе выполняет четыре трудовые функции: общепедаго-

гическая (обучение) функция, воспитательная деятельность, развивающая деятельность и педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования.

По итогам сопоставительного анализа определено, что все трудовые действия общепедагогической функции (обучение) имеют соответствующие им компетенции в ФГОС: по воспитательной деятельности – 33 % (4 из 12) трудовых действия сопоставляются с компетенциями ФГОС, по развивающей деятельности – 55 % (6 из 11), по педагогической деятельности по реализации программ основного и среднего общего образования – 71 % (5 из 7).

На выполнение каждого трудового действия направлены две и более компетенции ФГОС. И наоборот, каждой компетенции ФГОС соответствует одно или несколько трудовых действий. При этом степень соответствия отдельного трудового действия компетенциям ФГОС разная. Поэтому в дальнейшем при формировании модели (карты) образовательных результатов ОПОП необходимо детализировать трудовые действия профессионального стандарта, выделять отдельные операции, которые оптимально соотносятся с компетенциями ФГОС.

Для приведения уже реализуемой программы подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта необходимо определить трудовые действия, которым нет соответствующих образовательных результатов ОПОП,

определить перечень необходимых дополнительно образовательных результатов, далее разработать элементы ОПОП, направленные на формирование недостающих образовательных результатов и оценить возможность их включения в образовательную программу.

По итогам сопоставительного анализа не найдено соответствующих компетенций ФГОС для восьми (67 %) трудовых действий по воспитательной деятельности, пяти (45 %) трудовых действий по развивающей деятельности и двух (29 %) по педагогической деятельности. Тем не менее в реализуемых программах подготовки педагогических кадров, скорее всего, уже имеются элементы, направленные на формирование компетенций, необходимых для выполнения трудовых действий из перечня недостающих, но они не определены в ОПОП в качестве образовательных результатов, поскольку при проектировании программ образовательные результаты определялись в соответствии с формулировками ФГОС. Наличие данных компетенций в образовательной программе может быть обусловлено ее постоянной актуализацией с учетом потребностей работодателей, организаций – сетевых партнеров, с учетом современных тенденций развития образования и достижений науки и техники.

При разработке ФГОС 4 актуализация требований к результатам освоения основных образовательных программ осуществляется по следующему принципу: изменения не должны по-

влекать за собой ухудшение положения обучающихся по отношению к осваиваемой ими основной образовательной программе (необходимость самостоятельного освоения дополнительных разделов и тем, введение дополнительных дисциплин (модулей) в базовую часть ФГОС ВО, существенное изменение трудоемкости дисциплин (модулей) и т. п.) [6]. Соответственно, такого же принципа необходимо придерживаться и при актуализации реализуемых ОПОП.

Тогда в реализуемых программах подготовки педагогических кадров формирование образовательных результатов, необходимых для выполнения трудовых действий из перечня недостающих, возможно путем актуализации содержания дисциплин (модулей) и практик. Например, для трудового действия «Организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.» (трудовая функция – педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования) возможно включение соответствующих заданий в ходе практики.

Однако внесение таких изменений не представляется возможным, если значительная (большая) часть ОПОП уже реализована (3, 4 курс). В таком случае формировать готовность к выполнению требуемых трудовых действий возможно путем реализации дополнительных образовательных программ.

В заключение хочется напомнить, что модернизация ОПОП предполагает

ет прежде всего профессионализацию подготовки педагога, то есть такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами, профессиональным стандартом, что обеспечивает возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования [5].

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Барматина И. В.* Подготовка бакалавров по направлению «Педагогическое образование»: модель и условия реализации: методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 169 с.
2. *Андриенко Е. В.* Основные этапы профессионального развития // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании: науч. тр. Междунар. науч. конф., 24–25 марта 2010 г., Москва / редкол.: Е. И. Артамонова, М. Я. Виленский. – М., 2011. – С. 40–50.
3. *Андриенко Е. В., Пономарева Е. С.* Коммуникативная компетентность учащихся в контексте развития современного профильного обучения // Педагогический профессионализм в образовании: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (21–22 февр. 2013 г., г. Новосибирск). Ч. 1 / под науч. ред. Е. В. Андриенко; редкол.: А. Д. Герасёв и др. – Новосибирск, 2013. – 372 с.
4. *Логинова Е. А., Елецкая О. В.* Характер изменений в профессиональном педагогическом образовании в аспекте его модернизации [Электронный ресурс] // Научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2592> (дата обращения: 25.09.2015).
5. *Марголис А. А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 105–126.
6. *Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов* (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 N ДЛ-2/05вн.) [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf (дата обращения: 25.09.2015).
7. *Приказ* Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 25.09.2015).
8. *Приказ* Минтруда России от 12 апреля 2013 г. N 148н г. Москва «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/06/13/trud-dok.html> (дата обращения: 25.09.2015).
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)* [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf (дата обращения: 25.09.2015).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК 37.01

О. Г. Холодкова

(канд. психол. наук, доц. кафедры психологии, директор института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье рассматриваются проблемы психологического компонента образовательных программ подготовки педагогических кадров в рамках модернизации педагогического образования, показана актуальность внедрения в образовательный процесс высших учебных заведений более углубленного изучения психологии в различных формах.

Ключевые слова: психологическое образование, образовательные программы, модернизация педагогического образования.

O. G. Kholodkova

PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF TEACHER TRAINING

The article considers the problem of the psychological component of the educational programs of teacher training in the framework of the modernization of pedagogical education. The urgency of the implementation of the educational process of higher education institutions more in-depth study of psychology in various forms.

Keywords: psychological education, educational programs, upgrading teacher education.

Современное образование находится в стадии реформирования, это касается всех его слоев и категорий. Исторически так сложилось, что российские люди принимают изменения внешне спокойно, активизируясь и прилагая к процессу адаптации к нововведениям максимум усилий. При

этом внутренняя психическая жизнь человека находится в постоянном напряжении, которое требует какого-либо аспекта разрядки. В этой связи особенно важным является обеспечение адекватной психологической помощи преподавателям и студентам – будущим педагогам для более или ме-

нее плавного вхождения в инновационный этап своего образования.

Можно выделить три категории проблем, с которыми столкнется учитель в школе «нового» типа. Во-первых, это трудности материального плана, или, вернее сказать, организационно-бытового характера. Обеспечение комфортной образовательной среды в классе, где обучаются дети различных категорий, в том числе и с ОВЗ, требует затрат как материального плана, так и кадрового потенциала, в частности, наличия тьюторов, которые будут сопровождать нахождение в образовательном учреждении детей-инвалидов.

Во-вторых, проблемы перехода на новое содержание образования, которое предполагает не только владение широким спектром различного рода компетенций в обучении, но и новой системы оценивания, контроля и организации процесса.

В-третьих, это психологические проблемы адаптации к новой системе образования, включающие когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. Под когнитивной составляющей мы понимаем изменение установок будущих учителей в плане иного понимания процесса образования, отличного от того, к которому они привыкли за период своего обучения в школе и к которому их ориентировали на протяжении обучения в вузе. Кроме того, обучение в одном классе детей нормально развивающихся и детей с ОВЗ требует от будущих учителей необходимого за-

паса знаний в области специальной педагогики и психологии, которыми они были недостаточно обеспечены, обучаясь по «старому» образовательному стандарту вуза. Когнитивные проблемы также включают и определенные представления будущих учителей о возможности реализации нового стандарта школы в «старых» условиях, то есть в тех же школах, не оборудованных специальным инвентарем, работающих в старом режиме и привычном укладе традиционной школы.

Эмоциональная составляющая адаптации к новой системе образования представлена тем отношением, которое складывается у будущих учителей к процессу вхождения в новую жизнь. Не секрет, что на отношение влияют СМИ, оно окрашено негативными эмоциями, сопровождающими процесс обсуждения перехода на новые стандарты.

Рассмотрим поведенческую составляющую, возможность реально действовать в изменяющихся условиях, уровень компетентности будущих педагогов, которая якобы должна быть обеспечена высшим образованием, но которая на деле не может быть таковой в отсутствии необходимого количества практики в пределах вузовского обучения.

В связи с этим на плечи преподавателей высшей школы ложится не только ответственность в плане образовательной подготовки студентов, но и психологическая подготовка, то есть формирование адекватной установки

к тем изменениям, которые ожидают бывших студентов в условиях новой школы.

Субъективным отражением инновационных процессов в образовании являются преобразования в стиле мышления участников образовательного процесса, образе их деятельности, характере взаимоотношений. Все эти аспекты требуют психолого-педагогического сопровождения, четкой целевой направленности и терпеливой заинтересованности. Важной становится психологическая подготовка педагогов как залог их адаптивных возможностей в изменяющихся образовательных условиях.

Проблема психологического образования будущих учителей столь же актуальна и для человека любого возраста, характера, любой профессии, любой национальности. Под образованием В. Ф. Сидоренко [4] понимает становление образа культуры, ее «воспроизводство через образование». Психологическое образование, таким образом, есть воспроизводство психологической культуры на разных этапах жизненного пути человека. Спор о том, что такое психологическая культура, каковы ее составляющие элементы, детерминирующие факторы и генезис, возможно ли ее отсутствие у человека, не утихает до сих пор и приобретает новое значение в свете вновь возникающих проблем развития нашего общества.

В связи с этим остается актуальной проблема содержания психологического образования людей разного

возраста, хотя попытки его определить продолжают и в некоторых случаях довольно успешно. В настоящее время существуют варианты как комплексного подхода к реализации психологического образования подрастающего поколения (программы И. В. Дубровиной [3], Л. С. Колмогоровой [2] и др.), так и включение в образовательный процесс элементов воспроизводства психологической культуры через психологические и другие человековедческие дисциплины. Более широко может быть представлена психологическая составляющая и в преподавательской деятельности. Это увеличение объема часов психолого-педагогических дисциплин в процессе подготовки, переподготовки и повышении квалификации педагогов, мотивация педагогов к овладению психологическими знаниями через повышение статуса психологической культуры.

В современных образовательных стандартах психология включена лишь на уровне среднего специального и высшего образования гуманитарного цикла. Если специальность не психологической направленности, то число дисциплин этого цикла ограничено, и они реализуются через минимальное количество часов. Однако юношеский возраст сензитивен к становлению многих психологических феноменов, поэтому у студентов всегда прослеживается большой интерес к психологии и стремление расширить свои знания в этой области.

Самым важным новообразованием юности можно считать достижение

социальной зрелости. В отличие от подростка, молодой человек не только в своем сознании включает себя во взрослую жизнь, но и начинает принимать в ней реальное участие. Под достижением социальной зрелости О. В. Хухлаева [5] понимает, с одной стороны, возможность выполнения социальных обязанностей, с другой – принятие ответственности за собственную жизнь, решения и поступки на самого себя. Иными словами, это овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, формирование новой взрослой идентичности. Субъективно достижение социальной зрелости переживается появлением у молодого человека чувства взрослости.

Также для юности характерно решение проблемы личностного самоопределения. Потребность в самоопределении, по Л. И. Божович, – важнейшее личностное новообразование старшего школьного возраста. Оно включает в себя потребность в формировании определенной смысловой системы, объединяющей представления о мире и о себе самом, и подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле собственного существования [1]. Именно потребность в самоопределении, возникшая к началу юности, является отправной точкой решения вопроса о реальном самоопределении в течение этого возрастного периода. Проблема поиска смысла своего существования, нахождения жизненных целей важна для сохранения психического и психологического здоровья

любого человека и в любом возрасте, но особо значимой, действительно ключевой, определяющей, по мнению И. В. Дубровиной [3], она становится в период юности.

Значительные изменения, которые обсуждаются студентами, происходят в эмоциональной сфере. В юности эмоциональные реакции более устойчивые и осознанные по сравнению с подростковым возрастом. Кроме того, можно отметить большую дифференцированность эмоциональных состояний и способов их выражения, повышение самоконтроля и саморегуляции.

Но важнейшая особенность эмоциональной сферы в юности – это ее обусловленность содержанием данного этапа возрастного развития. Как уже отмечалось, в молодости осуществляется достижение социальной зрелости и личностного самоопределения, которым соответствует обретение молодым человеком чувства взрослости. Однако, как считает О. В. Хухлаева [5], мнение многих отечественных и зарубежных исследователей сводится к тому, что развитие в юности имеет кризисный характер, и во многом он порождается определенными социальными условиями. Действительно, для современной молодежи кризисы более характерны, чем для молодежи, к примеру, 30-х гг. XX в. Долгое время юность целиком вписывалась в комсомольский возраст и тем самым во многом лишалась переломности и кризисности. Ученые полагают, что кризис третьего десятилетия жизни

действительно не носит фатального или биологически обусловленного характера, но является возможным и закономерным. В настоящее время наиболее остро он выражен у студентов, у которых растянут во времени период от окончания школы (детства) до поступления на работу (взрослая жизнь). Естественно, что кризису предшествует предкризисное состояние. Оно обычно характеризуется еще детским идеализмом, верой в собственное всемогущество, ощущением буйства чувств и энергии. Молодому человеку после окончания школы кажется, что он всем нужен и все его ждут, что перед ним открыто много путей и дорог.

У многих это время сопровождается острым стремлением к общению, чувством единения, любви и доброты абсолютно ко всем окружающим. Однако как-то незаметно эйфория первого курса сменяется сначала потерей интереса к общению, затем появляются ощущение пустоты внутри, апатия, нежелание учиться. Молодой человек не понимает, что с ним происходит, поскольку вроде бы все в жизни хорошо, но почему-то жизнь начинает казаться неинтересной. Такое состояние может наступить и скачкообразно, т. е. как-то вдруг, когда молодой человек неожиданно обнаруживает, что с ним что-то не так. У многих в этом состоянии начинают появляться депрессивные реакции, повышение тревожности, которая сопровождается ощущением собственной незащищенности.

Важным аспектом кризиса является размывание представления о самом себе, кажущаяся невозможность разобраться в этом, в своих желаниях и возможностях. Появляются специфические страхи: потери себя, стать посредственностью и вообще никем не стать. Может отмечаться и некоторое разочарование в себе: могу ли я что-нибудь и кто же вообще я на самом деле. Появляются сомнения относительно выбора профессии. И это понятно, так как, поступая в институт, молодой человек имеет о ней смутные представления. И когда в процессе обучения появляется первое реальное знание о профессии, молодой человек начинает примерять его на себя, сопоставлять со своими желаниями и, главное, возможностями.

Кризис идентичности в юности дополняется или же последовательно сменяется кризисом интимности. Существующие стереотипы восприятия начала семейной жизни в юношеском возрасте разбиваются о рифы современной реальности, в которой браки заключаются гораздо позже, чем раньше, не говоря уже о появлении в семье детей. Во избежание перерастания кризиса в те или иные личностные или психосоматические расстройства, им может потребоваться психологическая помощь.

Возможности осуществления такой помощи могут быть реализованы как через квалифицированную психологическую помощь, так и частично через психологические дисциплины (овладение психологической грамот-

ностью). Поэтому в рамках преподаваемых курсов общей, возрастной, педагогической психологии, истории психологии и ряде спецкурсов преподаватели должны учитывать некоторые принципы построения учебного взаимодействия:

- опора на субъективный опыт студентов;
- приближенность преподаваемого материала к практике жизни;
- возможность обсуждения проблем, поднимаемых на занятиях;
- формирование активной позиции студентов при обсуждении проблем, возникающих в процессе обучения;
- выбор преподавателем психологии позиции уверенного, компетентного общения со студентами, «на равных»;
- возможность оказать квалифицированную психологическую помощь и т. д.

В свете апробации новых федеральных государственных образовательных стандартов, в частности, специального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, видится необходимость внедрения в образовательные программы подготовки педагогических кадров любого направления дисциплин, ориентированных на повышение грамотности и компетентности будущих педагогов в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Такие курсы могут быть включены как в профес-

сиональные модули, так и в курсы по выбору.

В качестве возможных вариантов наполнения содержания психологического образования в юношеском возрасте может выступать введение дополнительных часов психологии, тренинговых занятий, спецкурсов, психологических кружков, а также организация психологической помощи в институте в виде различных форм психологической службы, например, центра психологического и социального здоровья молодежи. Он существует уже более семи лет в институте психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета и реализует психологическое сопровождение образования студентов, включая такие направления работы, как: сопровождение процесса адаптации к обучению в вузе, повышение коммуникативной компетентности студентов, социально-психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья, работа с одаренными студентами, работа в общежитиях. Деятельность центра психологического и социального здоровья молодежи позволяет не только решать личностные и межличностные психологические проблемы обучающихся, но и повысить уровень психологической культуры студентов.

Таким образом, расширение возможностей психологического образования студентов путем увеличения спектра психолого-педагогических дисциплин в образовательных прог-

раммах, активной деятельности вспомогательных структур, реализующих психолого-педагогическое сопровождение студенческого образования, позволит сделать подготовку педагогических кадров более психологически ориентированной, а значит, приближенной к реальной действительности работы с современными детьми.

Список литературы

1. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 4.
2. *Колмогорова Л. С.* Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. – Барнаул, 1999. – 256 с.
3. *Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной.* – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
4. *Сидоренко В. Ф.* Образование: образ культуры // Социально-психологические проблемы образования. – М., 1992. – С. 86.
5. *Хухлаева О. В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 208 с.

УДК 378

В. Г. Петровская

(канд. психол. наук, декан факультета психологии

Куйбышевского филиала ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается необходимость интенсификации процесса профессиональной подготовки психолога образования, проанализированы возможности тренинга в формировании профессиональной компетентности психолога образования в процессе обучения в вузе, представлена характеристика подготовки и проведения тренинговых занятий.

Ключевые слова: интенсификация, профессиональная компетентность, педагог-психолог, социально-психологический тренинг.

V. G. Petrovskaya

**PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF TRAINING
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING
OF THE PSYCHOLOGIST EDUCATION**

The need of an intensification of the process of professional training of the psychologist in education is considered in the article. The possibilities of training in formation of professional competence of the psychologist in education in the course of training in higher education institution are analysed in the article, the characteristic of preparation and carrying out training occupations is also submitted.

Keywords: intensification, professional competence, educational psychologist, social and psychological training.

Профессиональная компетентность педагога-психолога рассматривается как сложное психологическое образование, которое выступает основной его успешной профессиональной деятельности, включает в себя систему деятельностно-ролевых (знания, умения и навыки) и личностных

(профессионально важные качества, мотивация) характеристик. По мнению Г. Г. Кравцова и Е. Е. Кравцовой, в последние десятилетия устоялось положение о том, что есть фундаментальная – теоретическая – психология и есть психология практическая, прикладная [3]. Результатом такого деле-

ния психологов на теоретиков и практиков становится проблема: теоретик испытывает трудности в использовании полученных знаний на практике, практики применяют усвоенные ими в процессе обучения методы эклектично, что мешает профессиональному росту, при этом те и другие малопродуктивны в исследовательской работе. В таком случае вполне обоснованно предположить, что поскольку у них будут разные сферы применения, то профессиональная компетентность и, следовательно, содержание их обучения будут существенно отличаться.

На наш взгляд, система подготовки педагога-психолога должна быть построена таким образом, чтобы эти три компонента профессиональной подготовки (психолог-теоретик, психолог-практик, психолог-исследователь) были сформированы в равной степени, так как сфера работы выпускника факультета психологии довольно широка: образовательные учреждения, центры социального обслуживания населения, психологические центры, медицинские комплексы и пр.

Решить проблему профессиональной подготовки педагога-психолога в условиях бакалавриата возможно при условии интенсификации образовательного процесса. Под *интенсификацией процесса обучения* понимается система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса.

Важную роль в этом процессе играет интерактивное обучение, под которым подразумевается специальная форма организации познавательной деятельности.

В условиях интенсификации роль преподавателя резко меняется, перестает быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

В формировании профессиональной компетентности педагога-психолога одной из самых распространенных и эффективных интерактивных форм обучения является психологический тренинг, основной целью которого является формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности путем развития сотрудничества, партнерского взаимодействия, умения работать в команде, быстро устанавливать контакты и вести переговоры, умения осуществлять презентацию и самопрезентацию, умения быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями действительности.

Групповой психологический тренинг, или социально-психологический тренинг, представляет собой вид методов активного социально-психологического обучения, основанных на целенаправленном, комплексном и относительно продолжительном по времени использовании совокупности методов групповой работы (ролевых игр, групповых дискуссий, психотехнических упражнений и др.) в интересах развития, психокоррекции и психотерапии личности человека.

Основными преимуществами тренинга как интерактивной формы обучения являются:

- активизация познавательной и мыслительной деятельности студентов;
- вовлечение студентов в процесс обучения, освоения нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников;
- развитие навыков анализа и критического мышления;
- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации;
- формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности.

Популярность тренинга связана, во-первых, с тем, что для научения и развития профессиональных компетентностей в современном тренинге используются *практически все интенсивные технологии*, а именно: ин-

формация, сообщение, мини-лекции; структурированная и управляемая дискуссия; мозговой штурм; разбор кейса (метод кейса); ролевая игра; коммуникативные задачи и упражнения; презентации и самопрезентации; аналитические упражнения; игры-симуляции, имитационные игры; фрагменты деловых игр; видеодемонстрации и видеоанализ поведения участников обучения.

Во-вторых, широкое применение тренинговой формы обучения связано с тем, что именно в тренинге реализуется практическое применение знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия, полученных в теоретических курсах, т. е. тренинговый метод уникален в своей возможности развития не столько знаниевой компоненты, сколько *развития умений и навыков работы с группами*.

В отличие от теоретического материала, предлагаемого в лекционных курсах, в процессе тренинговой работы у студента-психолога формируются наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что он, будучи построенным на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала. Кроме того, исследователи установили, что

при лекционной подаче материала усваивается не более 20 % информации, в то время как в дискуссионном обучении усваивается 75 % информации, а в деловой игре – около 90 % [7].

Таким образом, в новой модели обучения, где основной целью становится *формирование устойчивой самостоятельной познавательной активности студента*, тренинг наряду с остальными интерактивными методами становится ведущим средством формирования профессиональной компетентности педагога-психолога.

Проведение тренинга

1. Подготовительный этап. Можно выделить два различных подхода в подготовке тренинга.

Вариант А. В этом случае первоначально определяется модель тренинга в соответствии со спецификой прорабатываемых проблем, разрабатывается программа и под нее набирается соответствующая группа. В социально-психологическом тренинге программа, как правило, более структурирована и предметно направлена (например, тренинг развития коммуникативной компетентности, тренинг личностного роста, тренинг сплочения и др.), что требует от психолога сформированной компетентности в специфике и проблематике прорабатываемой области.

Вариант Б. В этом варианте первоначально определяются проблемы имеющейся социальной или профессиональной группы и в соответствии с ними планируется и организуется соответствующий тренинг. В данном

случае алгоритм организации тренинга может быть следующим:

1) оформление заказа;
2) работа с заявленной проблемой, которая включает в себя:

– определение проблемы и поиск ее причин, а также анализ литературы по данной проблематике;

– ознакомление с личностными, демографическими и другими особенностями участников тренинга, их количеством и т. п.;

– определение возможности и успешности применения тренинговой формы для решения данной проблемы;

– определение и согласование цели и ожидаемого результата (к чему мы приходим в результате проведения тренинга);

– постановка задач;

– определение наиболее эффективных методических средств, используемых в данном тренинге;

– определение формы организации тренинговых занятий;

– планирование программы тренинга;

– составление плана занятий.

При подготовке тренинга следует определиться с формой организации занятий. Н. В. Дзен и Ю. В. Пахомов выделяют три основные формы организации тренинговых занятий: *интенсивный курс, регулярные занятия и эпизодические встречи* [2]. Эти формы отличаются объемом и плотностью работы.

Интенсивный курс (тренинг-марафон) предполагает проведение за-

нятий ежедневно (по 3–8 часов в день) и может продолжаться от 3 дней до 2 недель. Интенсивный тренинг является, несомненно, более мощным средством воздействия и изменения личности. Он способствует более глубокой проработке Я-концепций участников и более быстрому усвоению навыков и умений. В процессе интенсивного тренинга ведущему приходится затрачивать меньше времени на погружение участников в групповую действительность, уменьшается их сопротивляемость и увеличивается восприимчивость к «психологическому материалу». Однако следует обратить внимание на то, что в связи с тем, что полученные во время интенсивного курса изменения являются более глубинными, участники могут оказаться неготовыми выйти с ними в прежнюю действительность. В результате данные изменения могут оказаться менее устойчивыми без дальнейшего сопровождения и закрепления.

Регулярные занятия обычно проводятся 1–2 раза в неделю по 3–4 часа в день. Они позволяют более систематически и последовательно производить изменения. При этом важно, чтобы ведущий выстраивал занятия на принципах преемственности и последовательности. Необходимо в начале занятия уделять время на вспоминание и краткое обсуждение того, что происходило на прошлой встрече. Порой приходится утилизировать и события, происшедшие с участниками в промежутке между занятиями.

Эпизодические встречи – наиболее свободная из всех форм организации тренинга. Занятия могут происходить 1–2 раза в месяц. Организация группы в режиме эпизодических встреч имеет более клубную форму, хотя это не исключает возможности ее организации на принципах тренинговых групп. При этом ведущему следует стремиться к тому, чтобы каждая встреча была самостоятельным и завершенным событием. В данных группах может изменяться количественный состав участников и общая направленность занятий. Возможна организация эпизодических встреч с участниками тренинга, проходившего ранее в форме интенсивного курса, для подкрепления и сохранения полученных изменений.

2. Основной этап. Если учебное занятие проводится в форме социально-психологического тренинга, то следует помнить о том, что оно включает четыре основных этапа.

1 этап. Создание единого психологического пространства, а также обратной связи (отдельный участник, вся группа и наоборот).

2 этап. Проведение дискуссий, игры, полилога или интервьюирования для создания ситуаций рефлексии.

3 этап. Решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение иных развивающих или коррекционных целей.

4 этап. Релаксационные восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Каждый этап, в свою очередь, предполагает соответствующие фазы:

1) определение целей, темы дискуссии, характера проблемы, ориентацию на них участников занятия;

2) круговую дискуссию по обсуждаемой проблеме, сбор информации, суждений, мнений, новых идей, предложений от всех ее участников;

3) упорядочение информации и ее обсуждение;

4) обоснование альтернатив и совместная их оценка;

5) подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование;

6) сопоставление целей занятия с полученным результатом;

7) снятие психологической нагрузки, подведение итогов занятия.

К основным методам работы с группой в тренинге относятся групповая дискуссия, игровой метод, психотехнические упражнения. Ведущий использует также дополнительные методы: медитации, легенды и притчи, мини-консультации и пр. Рассмотрим основные методы тренинга.

Групповая дискуссия – это один из эффективных способов активизации группы для решения многих других задач, достижение иных аффектов и результатов. Обычно дискуссия занимает примерно 1,5 часа. В зависимости от целей различают биографическую, тематическую или интеракционную дискуссию. Обычно в качестве ведущей выделяют *интеракционную* ориентацию дискуссии, которая направлена на анализ особенностей межличностного взаимодействия в

группе и ситуаций, возникающих в ходе группового процесса. *Биографическая* дискуссия предполагает обсуждение истории жизни клиента, отдельных эпизодов и событий его биографии, его проблем, конфликтов, отношений, установок, особенностей поведения и т. д. *Тематическая* ориентация дискуссии концентрирует внимание группы на актуальных для большинства участников общих темах. Например, «Как управлять собой в сложных ситуациях?»; «Гражданский брак: за и против», «Конфликт – зло или благо?», «Человек – объект, субъект или жертва социализации?», «Слова – серебро, молчание – золото» и т. д.

В дискуссии выделяют следующие основные фазы:

1) ориентировка,

2) оценка,

3) завершающая фаза.

Этим фазам соответствуют следующие шаги:

– определение цели и темы дискуссии (ориентировка).

– сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) по обсуждаемой проблеме – сбор альтернатив (вариантов решения проблем).

– упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации – уяснение, анализ и выбор решения из набора имеющихся, появившихся в ходе обсуждения альтернатив.

– подведение итогов дискуссии: сопоставление целей дискуссии с по-

лученными результатами (завершающая фаза, фаза собственно решения проблемы).

Игровые методы довольно разнообразны, при этом используют различные виды игр: игры-разминки, цель которых – снятие психической напряженности, развитие внутренних психических сил конкретного человека; игровые методы разрешения конфликта; игры-защиты от манипулирования; позиционные игры (по Э. Берну); игры-коммуникации.

Психотехнические упражнения. Понятие «психотехника» (психогимнастика) носит некоторую условность. Этим понятием обозначают очень широкий круг упражнений: письменных и устных, вербальных и невербальных. Упражнения могут выполняться в небольших группах по 2–3 человека или всеми членами группы вместе. Комплектовать пары, тройки может сам ведущий, руководствуясь специальными критериями (в частности, учитывая характер взаимоотношений участников, их успехи в тренинге, индивидуально-психологические особенности и т. д.), но можно предоставить решение этой задачи и самим участникам, предложив им действовать осознанно, руководствуясь тем или иным критерием, например: «Выберите себе в пару того участника нашей группы, которого мы узнали пока меньше, чем других».

Организационные особенности проведения тренингов проявляются в основных требованиях к ведущему группы, которые могут существенно

различаться в зависимости от вида тренинга. В наиболее общем виде эти требования можно представить следующим образом.

1. Ведущий тренинга должен обладать такими качествами, как уравновешенность, рассудительность, восприимчивость к новому и необычному, воображение, уверенность в себе, ум, энтузиазм, умение доминировать, толерантность, демократизм, желание помочь людям.

2. Ведущему тренинга следует действовать в теплой, искренней и эмпатичной манере, создавать в группе позитивную обратную связь и проявлять способность быстро реагировать на нестандартные ситуации.

3. Положительные спонтанные эмоции ведущего по закону эмоционального «заражения» вызывают соответствующую эмоциональную реакцию у членов группы. Поэтому при работе в группе ведущий должен отбросить все негативное содержание человеческих отношений, не проявлять накопленные отрицательные переживания.

4. Ведущему необходимо иметь хорошо развитую интуицию, чтобы тонко чувствовать настроение, состояние, проблемы группы.

5. Ведущий тренинга должен являться организатором, режиссером процесса общения, регулирующим варианты поведения участников, уровень тревожности в группе, пути исследования проблем.

6. Ведущему следует быть комментатором и экспертом, помогаю-

щим участникам объективно оценить свое поведение, наблюдающим и объясняющим сложные поведенческие реакции.

7. Ведущий тренинга, демонстрируя открытость, искренность, доверительность, высокий уровень межличностного функционирования, должен являться образцом для участников.

8. Ведущему надо быть достаточно артистичным, обладать профессиональной техникой, включающей владение техникой речи, экспрессивной мимикой и пантомимикой.

9. Эффективное руководство группой предполагает гибкое использование разных стилей деятельности ведущего (авторитарного, демократического, либерального) и творческий подход к ведению тренинга.

10. Ведущий должен знать различные варианты выходов из конфликтных ситуаций и уметь прогнозировать возникновение конфликтов.

11. Ведущий группы обязан соблюдать конфиденциальность, сохраняя информацию о личных проблемах участников тренинга.

12. Ведущему тренинга необходимо обладать достаточной квалификацией и опытом и на этой основе – большим авторитетом и влиянием в группе. Уровень компетентности ведущего определяется наличием четырех уровней подготовки:

– знакомство с историей и теорией вопроса;

– наблюдение за деятельностью ведущего-профессионала с последующим анализом;

– активное личное участие в тренингах;

– самостоятельное ведение тренингов (с последующей рефлексией) при помощи опытного ведущего-консультанта.

13. Ведущему желательно обладать специальным сертификатом, свидетельствующим о прохождении профессиональной подготовки на курсах или в школе тренеров.

Таким образом, использование в подготовке педагога-психолога тренинга имеет особое значение, так как практические умения и навыки становятся важной составляющей в формировании профессионала. Многие авторы полагают, что в качестве важной составляющей профессиональной компетентности педагога-психолога выступает социально-психологическая компетенция, которая эффективно формируется как раз в условиях интерактива. По мнению Т. Л. Чепель, совместный, коллективный, групповой характер интеллектуальной деятельности в тренинге способствует «интеллектуальному и личностному развитию. Значительно повышает уровень коммуникативной и социальной компетентности и учебных достижений обучающихся» [8, с. 191].

Использование тренинга в образовательном процессе факультета психологии педагогического вуза помогает создать у студентов целостное представление о профессиональных компетентностях, их динамике и месте в реальной деятельности школьного психолога. Имитация професси-

ональной деятельности позволяют студентам приобрести опыт сотрудничества, межличностного и группового взаимодействия. Интерактивное взаимодействие в тренинге помогает развивать профессиональное аналитическое и практическое мышление, существенно влияет на познавательную мотивацию, создает особый положительный эмоциональный фон учебной деятельности и условия для появления личностной психологической установки. Тренинг способствует установлению эмоциональных контактов между студентами, помогает соотносить свои личные интересы с групповыми, приучает работать в команде. В игре, тренинге, дискуссии предоставляется большая возможность проявить свое творчество и фантазию, формируется активная жизненная позиция.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. *Дзен Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 272 с.

3. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Новые принципы подготовки психологов в вузе // Психология в вузе. – 2010. – № 5. – С. 5–29.

4. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.* – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

5. *Матяш Н. В., Павлова Т. А.* Методы активного социально-психологического обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 5–14.

6. *Матяш Н. В., Феценко Е. М.* Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога // Школьные технологии. – 2008. – № 6. – С. 164–172.

7. *Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

8. *Чепель Т. Л.* Методика преподавания психологии: технологии интенсивного образования: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – 425 с.

УДК 378+159

Т. В. Гудкова

*(канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

Е. А. Киреева

*(магистрант ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

АДАПТАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ К СОВРЕМЕННЫМ УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В работе рассматриваются особенности адаптации студентов к условиям обучения в вузе, представляются подходы авторов к решению данной проблемы и результаты собственного эмпирического исследования.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогическая поддержка, студенты.

T. V. Gudkova, E. A. Kireeva

ADAPTATION ESPECIALLY STUDENTS TO MODERN CONDITIONS OF TRAINING IN HIGH SCHOOL

The paper discusses the features of adaptation of students to training conditions in high school. The authors present an approach on this issue. The results of the GSS-governmental empirical research on the issue of adaptation of students.

Keywords: adaptation, psychological and pedagogical support of students.

Процесс обучения в вузе является одним из важнейших периодов в жизни человека, связанный с его личностным и профессиональным становлением. На начальном этапе вузовского обучения неизбежно возникают проблемы, обусловленные содержанием и особенностями процесса профессионально-личностного самоопределения [3; 4]. Адаптация первокурсников к условиям вуза представляет собой процесс усвоения существ-

вующих норм и правил, приспособления к организации учебного процесса, учебной нагрузке, социальному окружению в университете; установления взаимодействия в учебной группе, с преподавателями и сотрудниками. Дальнейшее обучение и профессиональное становление первокурсника как специалиста зависит от того, насколько эффективно он адаптировался к новой среде. Адаптация студента к новым условиям жизнедеятельности

в вузе предполагает не пассивное изменение внутренних качеств личности и их внешних проявлений, а активное участие его самого в преобразовании себя. Положительным результатом успешной адаптации является чувство внутреннего психологического комфорта в изменившихся условиях, удовлетворенность результатами своей учебной, научной и творческой деятельности [7; 8; 9].

Процесс адаптации у обучающихся в вузе включает в себя четыре вида адаптации, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными: физическая адаптация; психологическая адаптация; адаптация к учебному процессу вуза (дидактическая); социальная адаптация [1].

Значительное внимание в исследованиях уделяется рассмотрению проблемы адаптации студентов к изменившимся социально-психологическим условиям и новой деятельности [2; 6], профессионально-педагогической мотивации [5], психологическим барьерам профессионального развития личности [10]. Изучение данной проблемы важно и для ранней диагностики дезадаптированности. М. В. Яковлева А. К. Гришанов и В. Д. Цуркан под адаптацией понимают процесс приведения основных параметров социальной и личностной характеристик студента в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту через активное приспособление и волевою реализацию усвоенных норм и ценностей в условиях конкретной

ситуации. По мнению Т. Ю. Волгиной, социальная адаптация в вузе представляет собой процесс отношения студента к будущей профессии, освоение способов и приемов самостоятельной работы, приспособление к новому коллективу, нормам, правилам, традициям вуза, обучению и новым видам научной деятельности. Н. Г. Колызаева в процессе адаптации выделяет стадию адаптивной реакции, характеризующуюся напряжением личностной системы, которое выражается в резком увеличении количества межфункциональных связей и наиболее интенсивном периоде личностных преобразований, и стадию адаптивной стабилизации, характеризующуюся уменьшением напряжения личностной системы, которое проявляется в уменьшении количества межфункциональных связей и наименее интенсивном периоде формирования адаптивных характеристик. Отмечается, что переход от одной стадии к другой совершается через пик адаптивной нагрузки, при котором напряжение личностной системы достигает максимума. Адаптивная ситуация в данном контексте подразумевает процесс взаимодействия личности студента с конкретными условиями данного вуза. Основное содержание адаптации студентов с авторской позиции определяется через процессы формирования нового отношения к профессии, освоения новых учебных форм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы, требований; приспособление к новому учебному коллективу, его традициям; обучение новым видам

научной деятельности, приспособление к новым условиям быта, образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени. Ю. С. Бабахан отмечает значимость самооценки студента как показателя его способности к учебной адаптации. Важным предпосылочным условием успешной адаптации студента является наличие у него способности правильно оценивать свои возможности как в отношении предъявляемых ему учебных заданий, так и в отношении его распорядка и правил, определяющих их выполнение. По данным А. В. Сиомичева, адаптация первокурсников связана с преодолением трудностей вхождения в новую социальную среду, установлением внутригрупповых отношений, приспособлением к новым формам обучения. Вторая «критическая» точка соответствует третьему курсу обучения и характеризуется как процесс профессионального самоопределения личности, начало профессиональной адаптации личности к своей будущей специальности. Оба эти процесса рассматриваются как составные компоненты процесса адаптации, находящиеся в логической последовательности [2].

В этой связи актуальным становится изучение психолого-педагогического сопровождения в период адаптации личности студента. Важным также является вопрос о формах обучения, связанных с особенностями конкретной вузовской системы, а также вопрос о механизмах формирования и проявления адаптивного поведения студентов в наиболее сложные

и критические периоды обучения. Ю. В. Жегульской в 2010 г. было проведено эмпирическое исследование особенностей адаптации студентов 1 курса Кемеровского государственного университета культуры и искусств в образовательном пространстве вуза. В результате исследования было выявлено, что более трети первокурсников считают предъявляемую учебную нагрузку высокой. Учебная деятельность для студентов выступает фактором адаптации к условиям обучения в вузе. Также можно отметить, что при сохранении у них трудностей в овладении учебно-профессиональной деятельностью имеют место быть высокие риски формирования отклоняющего поведения, социальной дезадаптации, отчисления. Изучение факторов социально-педагогической адаптации показало, что общим субъективным затруднением успешной учебы для первокурсников (25 %) является личная неорганизованность. Также 15 % респондентов отметили значимую причину трудностей вузовского обучения, связанную с неумением выступать на семинарских занятиях, что значительно затрудняет их адаптацию к учебной деятельности ввиду ориентированности на пассивное восприятие материала, несформированности умений четко и ясно излагать свои мысли, отстаивать свою позицию. Проведенное в 2014 г. исследование социальной адаптации студентов первого курса Балаковского института техники, технологии и управления показало, что для подавляющего большинства первокурсников (87 %) учеб-

ная деятельность находится на первом месте, опережая спортивные стремления, развлечения и другие виды деятельности. К основным причинам, затрудняющим обучение в вузе, студенты относят: психологический фактор, недостаточная для вуза образовательная база, большие нагрузки, нерациональное распределение ресурсов (нехватка времени на учебу, нехватка свободного времени, недостаточное время для сна, нерациональное питание).

Результаты исследования, в котором приняли участие студенты-первокурсники вузов г. Санкт-Петербурга (РГПУ им. А. И. Герцена, СПбГЭТУ, ВМА им. С. М. Кирова), позволили выявить психологические факторы, затрудняющие адаптацию студентов к вузу (факторы дезадаптации). Так, для студентов СПбГЭТУ и РГПУ им. А. И. Герцена специфическими факторами являлись: загруженность теорией; страх не сдать сессию и быть отчисленными; быстрый темп прочтения лекций; необходимость выдерживать долгие лекции; недостаток занятий, дающих практические умения и навыки; несоответствие преподаваемых дисциплин тому, что необходимо для будущей профессии; необходимость выступлений на семинарах. Были выделены следующие факторы дезадаптации, являющиеся общими для студентов этих вузов: нехватка времени на подготовку ко всем семинарам; недостаток неформального общения с сокурсниками. Исходя из общего анализа результатов, полученных с помощью анкеты адаптивности, следует отметить, что наиболее зна-

чимыми на начальном этапе обучения являются проблемы освоения новых форм учебной деятельности и вхождения в новую социальную среду. В сфере адаптации студентов к обучению выделяются следующие факторы дезадаптации: неподготовленность к новым способам восприятия и переработки информации; неподготовленность к самопрезентации в учебной деятельности; неудовлетворенность обучением; неспособность к систематизации знаний. Фактор отсутствия навыков самопрезентации в группе выделился в сфере общения. Кроме того, полученные данные указывают на психические образования студентов, наиболее чувствительные к адаптивной ситуации, связанной с началом обучения в вузе. К ним относятся: мотивация, эмоциональное реагирование, коммуникативная (групповая) комфортность, энергетический потенциал [2].

Позитивную роль в преодолении этих проблем, в достижении успешной личностной адаптации может сыграть комплексное психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса, которое должно осуществляться с опорой на личностный потенциал обучающихся. Вышесказанное актуализирует продолжение рассмотрения данного вопроса. С этой целью на базе НГПУ нами было проведено исследование, ориентированное на изучение адаптационных возможностей студентов первого курса. Анкета адаптивности включала 8 вопросов, связанных с периодом адаптации в вузе. В исследовании приняли

участие 103 студента 1–4 курсов в возрасте от 17 до 23 лет. Кроме студентов-первокурсников, также были приглашены учащиеся 2–4 курсов для анализа проблем, с которыми сталкива-

ются студенты в период обучения в вузе. Согласно полученным данным, с началом обучения в вузе образ жизни у большинства студентов изменился (см. рис. 1).

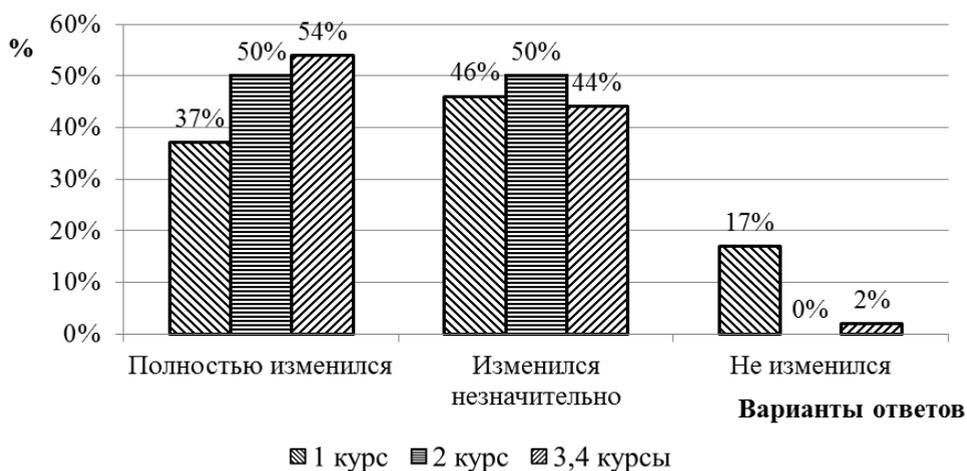


Рис. 1. Результаты ответов студентов на вопрос «Изменился ли ваш образ жизни с началом учебы в вузе?»

Оценивая свою адаптацию к условиям вуза, большинство студентов разных курсов обучения отметили, что процесс адаптации был несложным и непродолжительным, но также одна треть студентов первого курса отметили длительность этого процесса. Представления студентов об этом периоде с каждым курсом имеет положительную динамику. Также можно отметить, что около трети респондентов считают, что сложная адаптация им не потребовалась. Они легко вошли в новую для них вузовскую среду (см. рис. 2).

На рисунке 3 представлены данные, демонстрирующие важность учебной деятельности для студентов всех курсов. Так, треть респондентов с самого

начала чувствовали себя, как в привычной обстановке.

Отмечая факторы, способствующие успешной адаптации в вузе, большинство студентов всех курсов указали такие качества, как собственный характер и общительность, а также поддержку семьи, родственников, друзей (см. рис. 4).

У большинства респондентов представления частично совпали с реальной обстановкой в вузе. Также можно отметить, что у большинства студентов 2–4 курсов частично совпали представления. На рисунке 5 представлены данные, отражающие представления студентов о студенческой жизни, учебе и реальном обучении в вузе.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

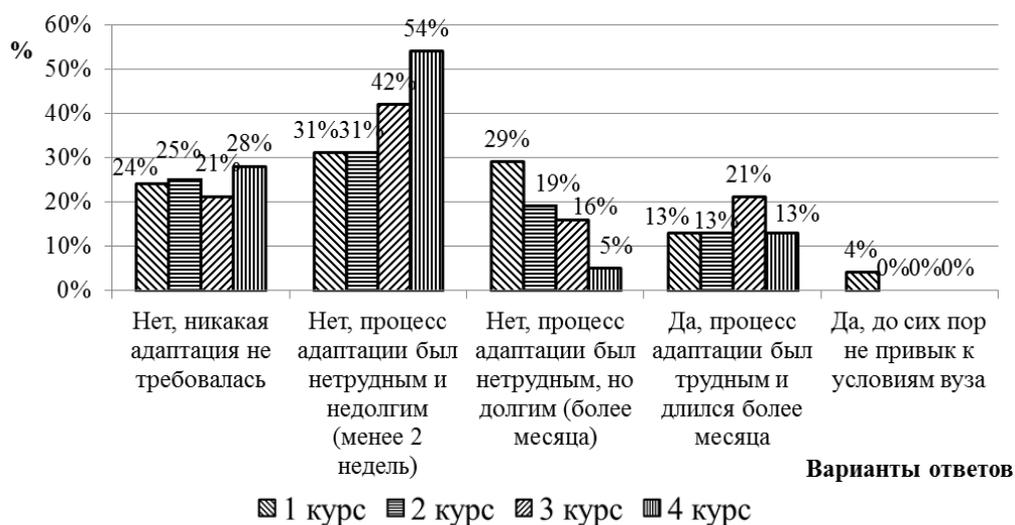


Рис. 2. Результаты ответов студентов на вопрос «Трудно ли вам было привыкать к студенческой жизни?»

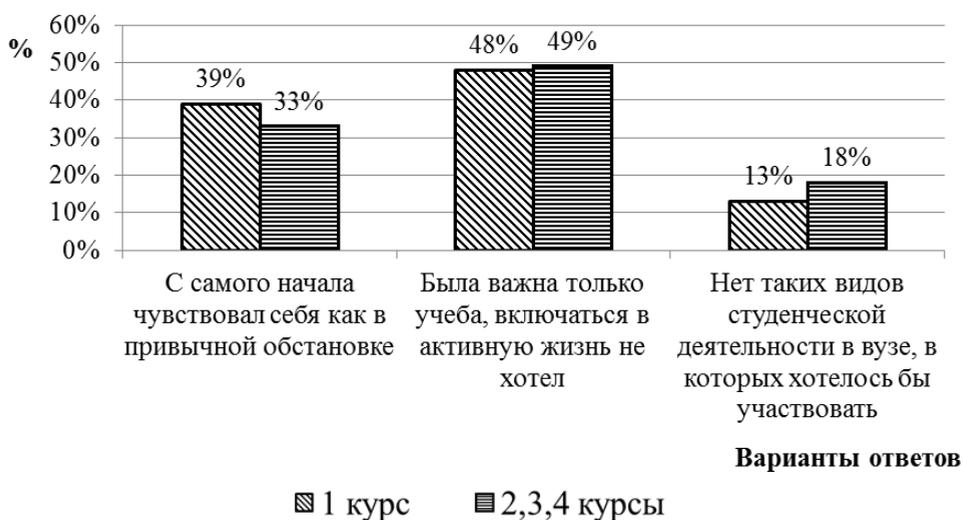


Рис. 3. Варианты ответов студентов на вопрос «Как вы включились в жизнь вуза?»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ



Рис. 4. Результаты ответов студентов на вопрос «Что, как вам кажется, особенно помогло в период адаптации?»

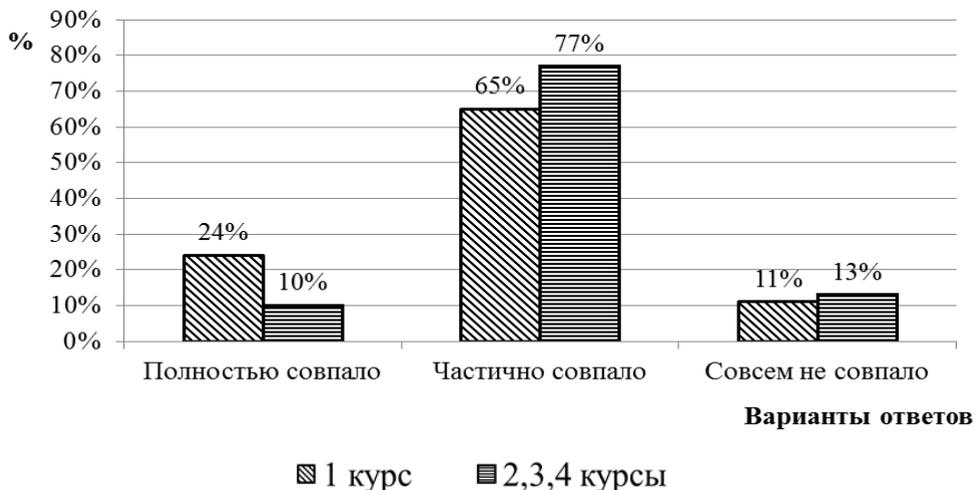


Рис. 5. Результаты ответов студентов на вопрос «Совпало ли ваше представление о студенческой жизни и об учебе в вузе с реальностью?»

Большая часть опрошенных первокурсников с желанием идет в вуз, о чем свидетельствует их интерес к учебной и внеучебной деятельности, положительный настрой и активность. Однако в дальнейшем прослеживается тенденция к снижению данного состояния. Возможно, это связано с большой учебной нагрузкой, са-

мостоятельностью и занятостью другими видами деятельности (см. рис. 6).

Среди основных трудностей, которые студенты всех курсов испытывают в ходе учебы в вузе, выделяют дефицит свободного времени, большой объем учебного материала, сильную усталость. Возможно, первокурсникам часто тяжело приспособиться к ново-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

му режиму дня, в течение которого требуются больше времени уделять учебе, что вызывает сильную усталость. Согласно полученным данным, больше всего домашних заданий тре-

буется выполнить третьекурсникам. Также у студентов могут возникнуть трудности, обусловленные рядом факторов, представленных на рисунке 7.

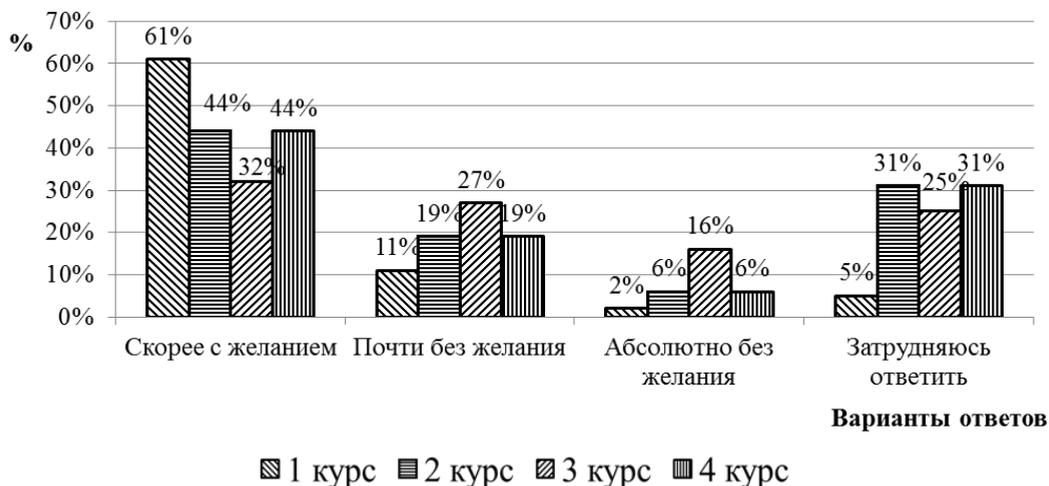


Рис. 6. Результаты ответов студентов на вопрос «Вы с желанием идете в вуз?»

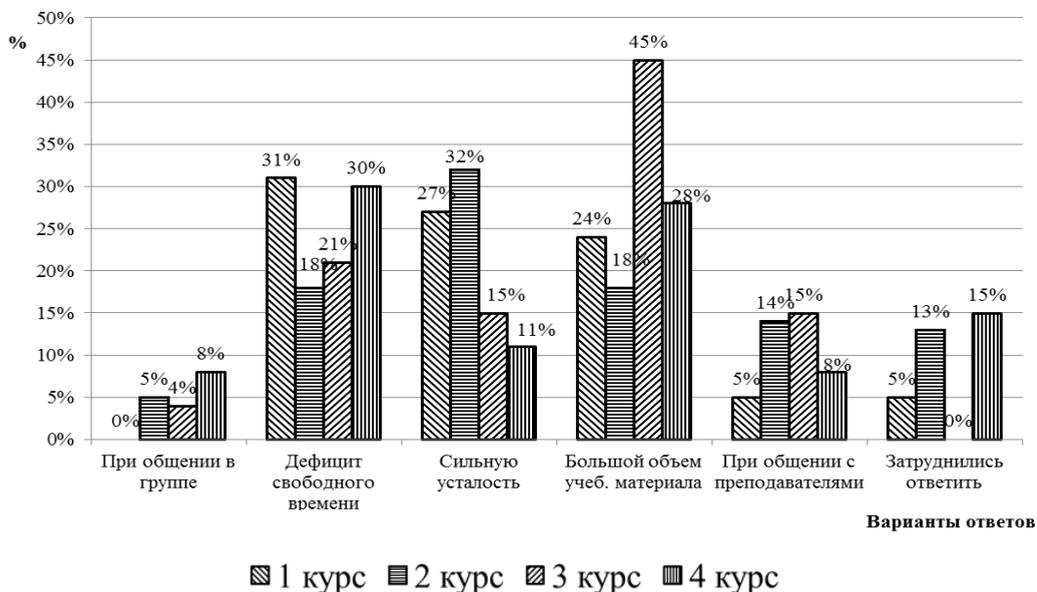


Рис. 7. Результаты ответов студентов на вопрос «В вузе вы испытали трудности?»

Так, на вопрос «С чем связаны трудности в распределении вашего времени?» большинство студентов затруднились ответить. Студенты разных курсов среди главных причин выделили следующие: большую учебную нагрузку, лень, совмещение учебы и

работы. В качестве второстепенных причин указали: неумение правильно распределять свое время, сильную усталость, недосыпание, множество увлечений, а также то, что дорога до университета и обратно занимает большое количество времени (см. рис. 8).

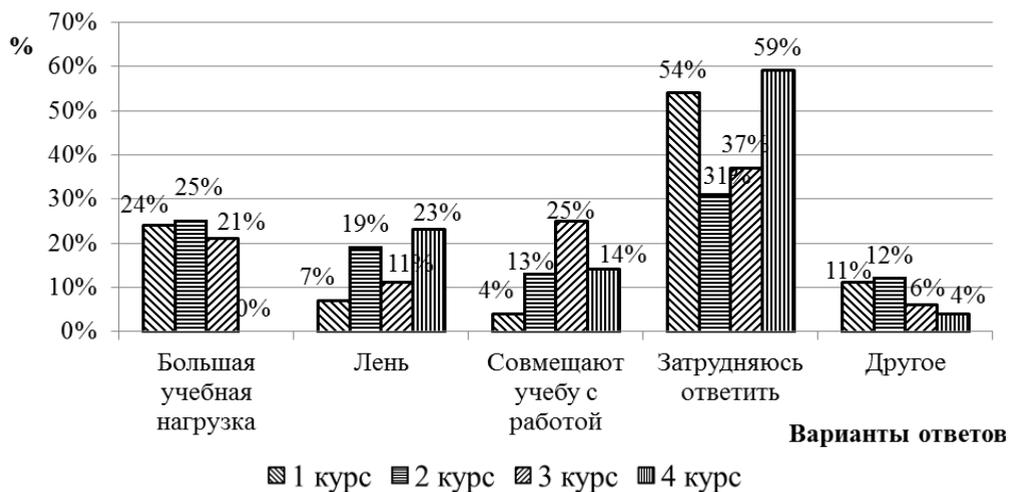


Рис. 8. Результаты ответов студентов на вопрос «С чем связаны трудности в распределении вашего времени?»

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что представления студентов о процессе их адаптации в вузе существенно не изменяются в процессе обучения. Трудности обучения и желание посещать вуз имеют свою специфику на каждом курсе.

В условиях модернизации вуза в ОПОП (основной профессиональной образовательной программе) предполагается наличие части, обеспечивающей адаптацию студентов к обучению в вузе и первоначальное знакомство с образовательной средой в контексте будущей профессиональной деятельности.

Проанализировав различные подходы к психолого-педагогической поддержке адаптации студентов в вузе и проведению мероприятий с этой целью, можно выделить следующие направления:

- организационно-диагностическая работа;
- информационное обеспечение образовательного процесса;
- дидактическое обеспечение адаптации (адаптация к учебному процессу) обучающихся;
- мероприятия по адаптации студентов к социокультурной среде обучения в университете (в том числе в

рамках социокультурной практики первокурсников);

– социально-психологическое сопровождение процесса адаптации студентов;

– комплекс мероприятий по адаптации студентов, проживающих в общежитиях;

– методическая поддержка организаторов образовательного процесса (деканаты, кафедры, профессорско-преподавательский состав, кураторы учебных групп, студенческие общественные формирования и др.).

С целью сопровождения студентов-первокурсников в процессе адаптации в НГПУ в каждом структурном подразделении в рамках общей программы по воспитательной работе разрабатываются на основе нормативной базы программы по адаптивной поддержке первокурсников. Так, в нашем университете функционирует центр практической психологии, на базе которого оказывается психологическое сопровождение учебного процесса в университете, психологическая помощь и поддержка студентам с целью формирования психологически здоровой образовательной среды и гармоничного развития личности обучающихся. Для наиболее успешного, продуктивного и комфортного пребывания студентов в вузе предлагаются индивидуальные программы психологической помощи, целью которых является оказание помощи студентам в личностном самоопределении, в адаптации к учебной и социальной жизни, в преодолении кризисных жизненных

ситуаций, в развитии коммуникативных и организаторских способностей, в приобретении навыков взаимопомощи, стрессоустойчивости, ответственности и уверенности в себе, самоуправления и самоорганизации.

Список литературы

1. *Бабушкина М. А.* Особенности адаптации студентов в вузе // Молодежь и наука: сборник материалов VIII Всероссийской научно-технической конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К. Э. Циолковского [Электронный ресурс]. – URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/thesis/s013/s013-062.pdf> (дата обращения: 10.09.15).

2. *Васильева С. В.* Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения [Электронный ресурс] // Копилка публикаций преподавателей кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена. – URL: <http://humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools>. (дата обращения: 07.09.15).

3. *Гудкова Т. В., Кондратьева Т. Н.* Проблема оценки и дальнейшего развития профессионально-значимых качеств будущих педагогов // Педагогический профессионализм в образовании: в 2 ч.: материалы IX Международной научно-практической конф., посвященной 120-летию со дня основания г. Новосибирска (21–22 февраля 2013 г., г. Новосибирск). Ч. 1 / под науч. ред. В. Андриенко; редкол.: А. Д. Герасёв, Б. О. Майер, Н. А. Ряписов и др. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – С. 220–225.

4. *Гудкова Т. В., Матвеева Н. С.* Профессиональное самоопределение и становление студентов как социально-педагогическая проблема / Педагогический профессионализм в образовании: в 3 ч.: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конф., по-

священной 80-летию НГПУ (Новосибирск, 18–19 февраля 2015 г.). Ч. 2 / редкол.: Е. В. Андриенко (науч. ред.), Н. В. Альтыникова, Н. С. Матвеева (отв. секретарь). – Новосибирск: НГПУ, 2015. – С. 48–53.

5. *Карпова Е. В., Чечурина С. Н.* Профессионально-педагогическая мотивация студентов разных специальностей // Психология XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 251–253.

6. *Лагерев В. В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М., 1991. – 48 с.

7. *Паршина Т. О.* Структурная модель социально-психологической адаптации человека // Социологические исследования. – 2008. – № 8. – С. 100–106.

8. *Редько Л. Л., Лобейко Ю. А.* Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

9. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 376 с.

10. *Сыманюк Э. Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности. – М.: МПСИ, 2005. – 252 с.

УДК 378

О. И. Мезенцева

*(зав. кафедрой педагогики, руководитель Центра
дополнительного образования Куйбышевского филиала
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Куйбышев)*

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье описаны современные требования к профессиональной компетентности учителя и пути модернизации системы повышения квалификации в контексте развития отечественной системы образования. Особое внимание уделено условиям, обеспечивающим эффективное развитие профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации. Результатом таких преобразований должна стать система, которая оперативно реагирует на нужды образования, и педагог, который является заказчиком на свое образование, планирует содержание образования и несет ответственность за эффективность собственной деятельности.

Ключевые слова: образовательные стандарты, профессиональная компетентность педагога, процесс повышения квалификации.

O. I. Mezentseva

MODERNIZATION OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

The article describes contemporary requirements for teacher's professional competence and the ways of modernization of postacademy training in the context of development of the domestic system of education. More attention is given to the means, which help to advance professional skill of a teacher in the existent system of postacademy training. The result of such transformations will be a system that is responsive to the needs of education, and most importantly, a teacher who is a customer on his education, he plans the content of education and he is responsible for the effectiveness of its activities.

Keywords: educational standards, teacher's professional competence, process of postacademy training.

Современный этап развития образования в России характеризуется активизацией процессов модернизации. Общий смысл, общее направление модернизации образования остается единым – системные и органичные изменения в образовании с целью приведения его в соответствие с требованиями современной жизни, создания культуры и механизмов постоянного обновления образования, его целенаправленной ориентации на актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства, на запросы страны.

Сущность новых направлений развития российского образования определяет ряд ратифицированных правил, документов, способствующих вхождению страны в мировое образовательное пространство и стимулирующих интеграционные образовательные процессы. Выполнить поставленную задачу призваны такие мероприятия, как введение новых образовательных стандартов в дошкольное образование, в систему общего и профессионального образования, реализация инклюзивного образования, развитие региональных систем оценки качества образования и др.

Очевидно, что подобные изменения имеют высокую значимость для педагога.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов, являясь для педагога насущной проблемой, влечет за собой существенные изменения профессиональной деятельности педагогов, касающиеся прежде

всего нормативно-правовой составляющей образовательного процесса, методики обучения, достижения обучающимися новых образовательных результатов и средств их оценивания.

Главной задачей педагога теперь является переход со знаниевого подхода в обучении на компетентностный, формирование у обучающегося умения учиться, которое проявляется в осознанном отношении к обучению, устойчивой мотивации к проявлению инициативы, самостоятельности в открытии новых знаний, поиске способов применения этих знаний при решении различных проблемных задач и др. [2].

Рассмотрим более подробно специфику деятельности педагога общеобразовательной школы в условиях реализации ФГОС.

Согласно квалификационным характеристикам должностей работников образования (Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761), учитель «осуществляет обучение и воспитание обучающихся <...>, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы, <...> проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения, <...> организует самостоятельную деятель-

ность обучающихся, в том числе исследовательскую, реализует проблемное обучение, осуществляет связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждает с обучающимися актуальные события современности, <...> оценивает эффективность и результаты обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, <...> осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся)» [10].

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что педагог остается основным и главным субъектом, призванным решать задачи развития образования, именно он является ресурсом повышения качества образования. Следовательно, повышение профессиональной компетентности педагога является неременным условием в процессе модернизации образования.

Данные обстоятельства стали основой для многочисленных исследований по выявлению сущностных характеристик профессиональной компетентности, разработке моделей профессиональной компетентности со-

временного педагога, определению оптимальных условий для ее развития.

Мнения большинства исследователей схожи в том, что решение задачи по подготовке педагогов к выполнению качественно новых функций в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов возможно лишь в условиях системы повышения квалификации и только посредством модернизации в первую очередь самой системы повышения квалификации.

Как уточняет С. А. Дочкин, если педагогические вузы несут ответственность за освоение исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных знаний и умений, то учреждения дополнительного профессионального образования ответственны за овладение актуальными и инновационными профессиональными компетенциями [3].

Необходимо отметить в настоящее время активизацию работы кафедр институтов непрерывного образования по поиску и реализации новых методов (создание портфолио, методического портфеля – методической копилки педагога, разработка педагогом программы по усвоению передового педагогического опыта и т. д.) и форм организации обучения (мастер-классы, кейс-классы, реализация накопительной системы повышения квалификации, семинары, вебинары по обмену опытом, создание виртуальных методических кабинетов как формы сетевого взаимодействия пользователей ресурса, круглые столы, видео-конференции, выездные занятия, стажировки, консультации, про-

ектные, реферативные и другие учебные работы, включая дистантное (телекоммуникационное) обучение и др.).

Реализуемые сегодня дополнительные профессиональные программы характеризуются традиционной спецификой, а для новых технологий обучения не характерно единое программно-целевое соотношение, что затрудняет последовательное, комплексное решение задач по обеспечению эффективного развития профессионально-педагогической компетентности. Примечательно, что сами педагоги оценивают подготовку в системе организованного повышения квалификации (школы педагогического мастерства, факультеты и институты повышения квалификации, теоретические и методические семинары и др.) ниже, чем самостоятельную работу. Объяснить это можно тем, что большинство распространенных форм повышения квалификации ориентированы на рост научного уровня, а не педагогического мастерства. Поэтому чаще всего педагоги повышают уровень своей профессиональной компетентности в процессе практической деятельности и путем самообразования.

Конечно, нельзя недооценивать значение самообразования и саморазвития, как в процессе подготовки педагога, так и его профессионального становления, так как конечный результат и в том, и в другом случае во многом зависит от сознательной, целенаправленной, познавательной, самостоятельной деятельности. Однако стоит отметить, что сегодня существ-

ует достаточное количество технологий обучения взрослых, позволяющих максимально эффективно использовать четко организованную самостоятельную работу слушателей для достижения определенных образовательных целей.

Необходимо отметить, что функционирующую систему повышения квалификации педагогов при всех происходящих в ней изменениях сложно назвать эффективной в виду того, что:

– исходный уровень профессиональной компетентности, личностный потенциал педагога не всегда учитываются в процессе обучения [3];

– программное содержание курсовой подготовки не ориентировано на достижение и развитие профессионализма педагога [5];

– технологическая составляющая образовательного процесса характеризуется традиционными формами, методами [9];

– субъект-субъектный, компетентностный подходы не реализуются на должном уровне [8];

– отсутствует система психолого-акмеологического сопровождения педагогов-слушателей, система мониторинга содержания, эффективности курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки различных категорий работников образования [1];

– недостаточно четко функционирует механизм научно-методической поддержки педагогов [6];

– отсутствуют технологические схемы и организационные модели

функционирования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в форме дистанционного обучения с учетом их разнообразных и разноуровневых потребностей в дополнительном профессиональном образовании [7].

Кроме того, на современном этапе развития системы образования особенно актуальна парадигма «Образование через всю жизнь» и соответствующий ей переход от периодического повышения квалификации педагогов к их непрерывному образованию. Подобной точки зрения придерживаются и сами педагоги. Результаты анкетирования слушателей курсов повышения квалификации Центром дополнительного образования КФ НГПУ в 2015 г. показывают, что 70 % респондентов высказывают предложение об организации курсов повышения квалификации не реже, чем один раз в год.

Как отмечает Л. В. Абдалина, многоцелевой характер процесса повышения квалификации педагогов и соответствующие ему задачи необходимо предполагают учет наличного уровня профессиональной компетентности педагога и его потенциала, ориентацию на конечный результат повышения квалификации, выявление и учет факторов и условий, способствующих развитию профессиональной компетентности, реализацию адекватного психолого-акмеологического, технологического обеспечения этого процесса [1].

К основополагающим задачам процесса повышения квалификации Л. В. Абдалина относит:

- обогащение профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций;

- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;

- психологическую перестройку, обновление профессиональных ценностей;

- обеспечение формирования субъектной позиции и социально-профессионального самосохранения педагога;

- развитие способности саморегуляции эмоционально-аффективной сферы;

- освоение механизмов и алгоритмов саморазвития и самореализации;

- преодоление психологических барьеров профессионального развития и профессиональных деструкций (кризисов, деформаций, стагнации).

Таким образом, специальная работа системы повышения квалификации, включающая диагностику актуального развития профессиональной компетентности педагога, перспектив его развития, постоянный мониторинг этого развития, реализацию специально разработанной технологии формирования конструктивного взаимодействия и формирования индивидуальной «Я-концепции» педагога и др., будет определено способствовать достижению «профессионального акме» педагога.

Следовательно, приоритетными задачами для системы повышения квалификации на данный момент являются проектирование моделей таких условий, в которых педагог имел бы возможность успешно и непрерывно развивать компетентность в области личностных качеств, компетентность в мотивации поведения, компетентность в разработке программы деятельности, целеполагании учебной деятельности, компетентность в организации деятельности, компетентность в обеспечении информационной основы деятельности, успешно позволяющие выстраивать и реализовывать индивидуальную образовательную программу педагога.

Список литературы

1. *Абдалина Л. В.* Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: дис. ... д-ра психол. наук. – Тамбов, 2008. – 487 с.
2. *Абдулгалимов Г. Л.* Проблемы и решения внедрения ФГОС // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 57–61.
3. *Дахин А. Н.* Открытое образование и компетентность его участников // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 60–64.
4. *Дочкин С. А.* Модернизация дополнительного профессионального образования в условиях формирования информационного общества: дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2010. – 348 с.
5. *Долженко Ю. А.* Проблемы профессионального саморазвития учителя в контексте педагогики образования: методическое пособие. – Барнаул: АК ИПКРО, 2000. – 196 с.
6. *Зоткин А.* Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 59–64.
7. *Каплунович Т. А.* Компетентностно-ориентированная технология обучения в системе повышения квалификации педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 87–90.
8. *Коришунова Н. Л.* Профессиональное сообщество о компетентностном подходе (рецензия на сборник «Понятийный аппарат педагогики и образования») // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 113–115.
9. *Макарова Л. Н., Шаршов И. А., Копытова Н. Е., Пронина Л. А.* Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60–68.
10. *Об утверждении* Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 12.09.2015).

УДК 373.3/5(075.8)

Н. С. Матвеева

*(канд. ист. наук, доц. кафедры педагогики и психологии
профессионального образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

СЕТЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматривается сущность сетевого взаимодействия образовательных организаций, приводится характеристика типовых моделей сетевого взаимодействия в сфере образования. В публикации отражены основные концептуальные идеи сетевой формы организации образовательного пространства как современной формы инновационной деятельности.

Ключевые слова: сетевая форма, сетевое взаимодействие, образование, образовательное пространство.

N. S. Matveeva

NETWORK SPACE AND VOCATIONAL EDUCATION

The article deals with the essence of networking of educational institutions, is the characteristics of typical models of networking in education. The publication reflects the main conceptual ideas of network forms of organization of educational space as a modern form of innovation.

Keywords: network form, networking, education, educational space.

Как показывает практика, современной организационной формой инновационной деятельности в образовательном пространстве является *сетевая форма*. В частности, результативность формирования образовательного пространства региона зависит от целесообразности применения образовательного потенциала, социально-экономической инфраструктуры, учета потребностей населения региона в образовательных услугах в системе непрерывного образования и др. [1; 3; 4].

Образовательные потребности субъектов в регионах являются основой *сетевого взаимодействия в сфере образования*.

Сетевое взаимодействие в образовательном пространстве, как отмечено в ст. 15 п. 1 закона «Об образовании в Российской Федерации», «обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе

иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой» [6].

Цели сетевого взаимодействия в образовательном пространстве:

- создание условий для построения обучающимися индивидуальных образовательных траекторий посредством предоставления возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, углубленного изучения учебных дисциплин и модулей;

- достижение качества профессионального образования;

- эффективное использование материально-технических, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов образовательных организаций на основе их концентрации и кооперации;

- расширение доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения;

- отработка схем внедрения инновационных форм и содержания образования: проектные образовательные технологии, профилизация обучения,

сетевых принципов, дистанционных и электронных форм предоставления образовательных услуг.

Типовые модели сетевого взаимодействия в сфере образования: *ресурсный центр* (образовательная организация, кадровый, материально-технический, учебно-методический и информационно-коммуникационный потенциал которой достаточен для удовлетворения потребностей обучающихся образовательных организаций сети) и *паритетная кооперация* (основана на идее обмена образовательными ресурсами, которые дополняют друг друга) – *образовательный кластер* (совокупность взаимосвязанных образовательных организаций, основанная на горизонтальных связях, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли) и *образовательный холдинг*.

Миссия образовательного холдинга заключается в использовании конкурентных преимуществ созданной организационно-правовой формы для реконструкции вертикальных связей управления образовательным пространством и упрочения позиций непрерывного образования не только на региональном, но и на федеральном уровне.

В современных условиях в иерархии направлений сетевого взаимодействия в образовательном пространстве особое место занимает интеграция: интеграция высшей и средней школы, интеграция вузов, интеграция средних профессиональных организаций и высшей школы, а также интеграция образования фундаментальной науки.

Особое значение в процессе сетевого взаимодействия в образовательном пространстве имеет формирование университетских комплексов, практикующих использование российского и зарубежного опыта организации профессионального образования, системы непрерывного образования в целом. В частности, в апреле 2014 г. образован Союз педагогических вузов Китая и России, включавший на момент подписания договора шесть китайских и шесть российских вузов, в том числе и Новосибирский государственный педагогический университет (далее – ФГБОУ ВПО «НГПУ»). Также ФГБОУ ВПО «НГПУ» совместно с КазНПУ им. Абая (г. Алматы, Казахстан) реализует три дудипломные магистерские основные профессиональные образовательные программы (далее – ОПОП), а совместно с Варшавским университетом (Польша) – магистерскую ОПОП по направлению «Зарубежное регионоведение», профиль «Европейские исследования».

Мы согласны с мнением д-ра пед. наук, проф. М. Ю. Швецова, что идея *регионального образовательного холдинга*, в которой университет становится бы Центром регионального образовательного пространства, воплощает системную модель взаимодействия образования и общества на уровне региона [7]. Так, в настоящее время ведутся переговоры с одним из образовательных центров г. Новосибирска и Институтом физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «НГПУ» о создании подобного «*университет-*

ского холдинга» в ближайшей перспективе.

ФГБОУ ВПО «НГПУ» реализует и внутрироссийские сетевые ОПОП (пять магистерских и три ОПОП аспирантуры) совместно с РГПУ имени А. И. Герцена, КНГПУ имени В. П. Астафьева, Омским ГПУ, Институтом педагогических исследований одаренности детей РАО, НИИ Физиологии СО РАМН и др. образовательными и научными организациями России [5].

Вопросы сетевого взаимодействия образовательных организаций обсуждались на семинаре преподавателей ФГБОУ ВПО «НГПУ» (г. Новосибирск) и Института стратегии развития образования РАО (г. Москва) «Пространство и образование» 15 апреля 2015 г. [2].

Таким образом, сетевая структура образовательного пространства представляет собой вполне конкретную, стабильную и при этом стремительно развивающуюся форму.

Модернизация системы образования способствует трансформации деятельности профессиональных образовательных организаций, поиску инновационных форм и моделей, позволяющих не только обеспечить сохранность, укрепление традиций отечественного образования, но и приумножить его потенциал, в том числе и за счет формирования сетевого образовательного пространства.

Список литературы

1. Андриенко Е. В., Гудкова Т. В., Матвеева Н. С., Шульга И. И. Моделирование и возможности реализации

модуля предметной подготовки магистрантов в меняющихся условиях развития высшего образования // *Философия образования*. – 2015. – № 3 (60). – С. 107–115.

2. *Вебинар «Пространство и образование»* // *Философия образования*. – 2015. – № 4 (61). – С. 208–228.

3. *Матвеева Н. С.* Проблемы парадигмального анализа общего и профессионального образования // *Педагогический профессионализм в образовании: сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ*. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 47–55.

4. *Матвеева Н. С.* Региональный компонент дополнительного педагогического образования как условие развития профессионализма учителя // *Педагогический профессионализм в образовании:*

материалы X Международной науч.-практ. конференции (г. Новосибирск, 19–20 февраля 2014 г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 54–59.

5. *Сетевое взаимодействие: вместе к успеху* // *Весь университет «НГПУ»*. – 2014. – № 4 (68). – С. 6–7.

6. *Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ* (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/?frame=1 (дата обращения: 15.08.2015).

7. *Швецов М. Ю., Дугаров А. Л.* Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // *Ученые записки ЗабГГПУ*. – 2012. – № 5. – С. 33–38.

РЕФЛЕКСИЯ И МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 373+378

А. Г. Ряписова

*(канд. пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии ИЕСЭН
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

РЕФЛЕКСИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье актуализирована проблема организации и проведения рефлексии в условиях модернизации образования и реализации системно-деятельностного подхода. Рефлексия рассматривается как способ самоконтроля и самооценки в структуре учебной деятельности. Описаны методы и приемы организации индивидуальной и групповой, письменной и устной рефлексии, которые могут применяться для оценки результатов образовательной деятельности в конце урока, занятия, при завершении изучения модуля, а также по окончании периода обучения (недели, четверти, учебного года). Отмечается, что содержание рефлексии обусловлено формулировками образовательных задач, которые непременно согласованы с обучающимися.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, образовательные задачи, результаты образовательной деятельности, рефлексия, рефлексивные способности и умения, методы и приемы организации рефлексии.

A. G. Ryapisova

REFLECTION OF THE RESULTS EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article presents a new approach to the problem of organizing and conducting reflection in the conditions of modernization of education and implementation of system-active approach. Reflection is treated by the author as a method of self-monitoring and self-evaluation in the structure of learning activities. Methods and techniques of individual and group reflection, as well as written and oral feedback are described in this article. The measure of results of educational activities at the end of the lesson or class is realized upon completion of a module at the end of the training period (week, quarter, academic year). It is noted that the content of reflection is due to the formulation of educational objectives, which certainly be clearly stated and discussed with the students.

Keywords: system-active approach, results of educational activity, reflection, reflective abilities and skills, methods and techniques of organizing the reflection.

Термин «рефлексия» (от лат. *reflexio* – обращение назад) рассматривается в различных гуманитарных науках и понимается как способность человеческого мышления к критическому самоанализу. В педагогической науке понятие «рефлексия» определяется как процесс осмысления чего-либо с помощью изучения и сравнения; размышление, полное сомнений, противоречий, переживаний, особый источник знаний, опирающийся на внутренний опыт субъекта в отличие от внешнего опыта его ощущений [7]. В настоящей статье, основываясь на работах Э. В. Ильенкова, М. В. Кларина, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского, Т. В. Юровой, мы будем трактовать данный термин следующим образом: эмоционально переживаемый вид мыслительной активности обучающегося, направленный на анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной учебно-познавательной деятельности с целью фиксации качества ее итогов и повышения эффективности в дальнейшем.

В условиях модернизации педагогического образования, введения ФГОС общего и высшего образования и профессиональных стандартов педагога задача формирования и развития рефлексивных способностей и умений приобретает особую актуальность для реализации системно-деятельностного подхода.

Важно отметить, что оценка образовательных результатов непременно должна происходить с ориентацией на поставленные цели и задачи, кото-

рые в начале изучения темы (модуля, раздела) были согласованы с обучающимися и зафиксированы (объективированы). Полезно сочетать групповые и индивидуальные формы организации рефлексии, а также письменные и устные способы ее проведения.

В современной педагогической теории под целью понимают конкретный, охарактеризованный качественно и по возможности количественно образ ожидаемого результата, который реально может быть достигнут к определенному моменту времени. Планируя урок или занятие, педагог, как правило, формулирует три образовательные задачи: когнитивную (познавательную); эмоционально-ценностную (аффективную); деятельностьную (психомоторную).

В этой связи приходится заметить, что в реальной практике и методических работах наиболее часто представлены методики рефлексии эмоционального состояния и настроения обучающихся под впечатлением от урока или занятия, когда в различных вариациях используются пиктограммы, цветовая рефлексия, роза эмоций, методики «Острова», «Букет образовательных эффектов», «Зарядка» и другие популярные приемы [4; 6; 8]. Очевидно, что процесс формирования рефлексивных умений и развития рефлексивных способностей предусматривает свою динамику и усложнение, а значит, должен включать не только рефлексии эмоционального состояния и настроения, но и рефлексии содержания учебного материала и деятель-

ности, рефлексивную оценку образовательного результата.

В образовательной практике проявили свою эффективность следующие методики проведения рефлексии результатов учебной деятельности [9; 10].

«Дерево Познания». В начале урока после согласования с обучающимися образовательных задач на ближайшие 45 минут на изображении символического дерева Познания прикрепляются «листья» с формулировками цели и задач. В конце урока рефлексия на основе приема недописанных предложений позволяет оценить, достигнут ли планируемый результат в соответствии с познавательной, аффективной и деятельностной задачами урока: «Теперь я знаю...», «Теперь я умею...», «Теперь я осознаю ценность...».

«Облака и солнце». Данная методика проведения рефлексии позволяет выявить не только эмоционально-чувственное состояние участников после состоявшейся учебно-познавательной деятельности, но и оценку тематического содержания и результатов деятельности в соответствии с поставленными образовательными задачами урока.

Вариант проведения групповой рефлексии. Оборудование: лист бумаги большого формата с изображением солнца и облаков; полоски-лучи из бумаги желтого цвета и овалы-облака из бумаги белого или бледно-голубого цвета; клей или скотч. На полосках желтой бумаги, символизирую-

щих лучи солнца, обучающихся просят написать, что они усвоили на уроке (занятии), чему научились, что осознали, что понравилось и запомнилось в содержании урока (занятия). То есть выполняется ситуативная ретроспективная рефлексия. На овальных листочках, символизирующих облака, нужно написать вопросы (их формулировки обязательны) по изучаемой теме, можно задать их количество (от 1 до 3). Кроме того, желательны отметить перспективы дальнейшего развития, пожелания, рекомендации, предложения (в том числе, что показалось неинтересным, какой этап урока кажется менее полезным, что еще необходимо узнать, что важно сделать для успешного освоения данной темы и т. д.). Таким образом осуществляется перспективная рефлексия. Обучающиеся заполняют разноцветные бумажные заготовки, которые затем прикрепляют на большом листе (или на проецируемом изображении) на доске.

Вариант проведения индивидуальной рефлексии. На индивидуальном листе представлен рисунок солнца и облаков. Каждый обучающийся на лучах солнца фиксирует свои образовательные результаты в соответствии с поставленными образовательными задачами урока (занятия), а именно записывает, что усвоил(а), осознал(а), чему научился(лась) и т. д. Так создается своеобразная «зона актуального развития». В зоне облаков («зоне ближайшего развития») необходимо сформулировать 1–3 вопроса по изучаемой теме, также можно написать перспек-

тивы своего развития, пожелания, рекомендации, предложения (о чем хочется узнать, как лучше выполнять учебную деятельность, чему необходимо научиться и т. д.). Также следует указать, что показалось не очень актуальным и значимым, что пока не удалось освоить в полной мере и какие умения предстоит сформировать, какие испытал(а) трудности, над чем еще предстоит подумать и поработать самостоятельно.

«Все в моих руках». Данный способ организации рефлексии сочетается с пальчиковой гимнастикой. Пальцы наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. На кистях рук расположено множество акупунктурных точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы, рефлекторно с ними связанные. Регулярные пальчиковые упражнения влияют на координацию движений, развивают память, умственные способности ребенка, способствуют концентрированию внимания, устраняют эмоциональное напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость и успокаивают после стресса. Развитие тонких движений пальцев особенно эффективно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга. Они способны улучшить произношение многих звуков, развивать речь ребенка. Основными массажными приемами являются поглаживание и растирание. Совершая массажные движения вдоль пальцев

рук, обучающийся оценивает образовательные результаты, отвечая на поставленные вопросы:

- большой – какие знания и опыт я приобрел(а)?
- указательный – что я делал(а) и чего достиг(ла)?
- средний – что для меня важно и ценно, интересно?
- безымянный – каково мое эмоциональное состояние, настроение?
- мизинец – какие затруднения я испытал(а)?

Для письменной формы данной методики необходима предварительная подготовка. Участники обводят контур своей ладони на листах А4 (книжная ориентация). Затем рекомендуется повернуть лист на 90 градусов (альбомная ориентация), чтобы возле каждого пальца, начиная с большого, записать свои ответы на вопросы.

«Поезд». Обучающимся раздаются индивидуальные листы с рисунком поезда с тремя вагончиками, на которых обозначены этапы урока, соответствующие поставленным трем образовательным задачам. Рисунок дополняют две пиктограммы: «довольное лицо» и «недовольное лицо». Обучающимся предлагается оценить меру успешности результатов урока (занятия) и разместить «пассажиров» в поезде таким образом:

- если конкретная образовательная задача успешно решена, обучающийся осознал и усвоил материал, научился способам деятельности, содержание данного этапа урока представляется ценным и важным, то в

вагончике следует нарисовать пиктограмму «довольное лицо»;

– если образовательная задача оказалась неактуальной, незначимой, содержание данного этапа урока было неинтересно, освоение материала вызвало затруднение, то в окне вагончика следует нарисовать пиктограмму «недовольное лицо»;

– есть возможность оценить деятельность педагога на уроке, поместив соответствующую пиктограмму в паровоз на место машиниста.

«Вспомяя А. Грина...» Инструкция: «Вспомним романтическую повесть Александра Грина „Алые паруса“... На рисунке изображена яхта с тремя (или четырьмя) парусами, а мы, приступая к рассмотрению темы, ставили три (или четыре) задачи. Отметь цветом качество полученного образовательного результата:

– если задача успешно решена – раскрась парус алым цветом;

– если задача решена не в полном объеме и предстоит еще потрудиться – раскрась парус желтым цветом;

– если не удалось достичь планируемого результата – оставь парус белым».

«Три результата и одно действие». Данная методика допускает как письменный вариант (предпочтительнее), так и устную форму выполнения. Обучающимся предлагается назвать три результата, которых они достигли в процессе урока (при этом рекомендуется обращение к формулировкам образовательных задач), и предложить одно действие, которое улучшит их работу в дальнейшем.

«Кинолента». Обучающимся предлагается символически изобразить основные результаты учебной деятельности за определенный временной промежуток (урок, неделю, четверть) в качестве последовательности кинокадров. Неслучайно кадров три или четыре – в соответствии с количеством поставленных образовательных задач. Как вариант: кадры киноленты могут быть связаны не только с решением образовательных задач урока, но и с этапами или видами учебно-познавательной деятельности.

«Лестница успеха». Обучающимся предлагается продолжить предложения, фиксирующие основные результаты учебной деятельности, связанные с разными уровнями постижения содержания и качества образовательных результатов в виде символических ступеней на лестнице, ведущей к успеху: «Понимаю сущность...», «Умею применять...», «Готов(а) воплощать в жизнь...». Можно дополнительно предложить обучающимся изобразить с помощью условных знаков рефлексивную оценку результатов деятельности на каждом этапе урока (сообразно образовательным задачам) на символических ступенях, ведущих к успеху. Рекомендуется составить краткий комментарий: все ли поставленные задачи выполнены? Что усвоил? Чему научился? Какие трудности испытал и как их преодолевал? Какие вопросы на дальнейшее развитие темы хочется задать?

Следующие три методики проведения рефлексии образовательных

результатов имеют схожее содержание и отличаются лишь оформлением.

«Карта впечатлений». В конце урока (занятия) каждый обучающийся заполняет специально созданные опросные листы, в которых указывает свое отношение к содержанию урока, описывая свои впечатления в соответствующих графах: «Что было интересно», «Что было полезно», «Что осознал(а)», «Теперь я буду».

«Герб достижений». Перед организацией проведения рефлексии с помощью данной методики обучающимся необходимо рассказать о символе герба как эмблеме, отличительном знаке и его элементах (щит, корона). Далее школьникам предлагается создать свой Герб достижений по примеру представленных вариантов и зафиксировать на нем свои достижения («было интересно...», «я осознал(а)...», «было полезно...», «теперь я буду...») за определенный учебный период (урок, неделя, четверть, учебный год).

«Рефлективная мишень». Вариант групповой формы проведения рефлексии. На доске вывешивается большой плакат с рисунком символической мишени результатов обучения (также изображение может проецироваться). Обучающимся предлагается приклеить (прикрепить) в каждом секторе «мишени» четыре кружка из бумаги (место попадания), на которых кратко записаны результаты освоения учебного содержания. По усмотрению педагога на обороте кружков можно написать фамилию и имя, либо провести рефлексия анонимно.

При индивидуальной форме проведения этой методики на отдельном листе представлен рисунок мишени результатов, обучающийся крупными точками отмечает качество образовательных результатов по секторам: «было понятно», «было интересно», «активно участвовал(а)», «трудности и сомнения».

«График». Инструкция: «Отметь точками по 5-балльной шкале степень выраженности указанных параметров, затем соедини их и построй график по заданным осям координат:

- I – ощути свое настроение;
- II – зафиксируй, насколько полно и глубоко освоено содержание темы;
- III – отметь, насколько ценны и важны новые знания и умения;
- IV – оцени свою активность и самостоятельность на уроке (занятии)».

В усложненном варианте данной методики можно предложить обучающимся отмечать динамику в изменениях своего настроения, освоения знаний и умений, заинтересованности и активной деятельности во временном аспекте на протяжении всего урока (или другого периода обучения, например, в течение недели, учебной четверти и т. д.).

«Дело в шляпе». Методика предложена Э. Боно в технологии развития критического мышления. Все содержание рефлексии делится на шесть аспектов, каждый из которых представлен шляпой своего цвета. Сначала необходимо определить последовательность аспектов рефлексии. Затем в установленном порядке начинается

обсуждение образовательных результатов, во время которого все участники фокусируют внимание на соответствующем аспекте деятельности: желтая шляпа – мыслительная деятельность, белая шляпа – фактическая информация, красная – эмоциональное состояние, зеленая – творческая деятельность, черная шляпа – критика. Результаты группового обсуждения суммируются под синей шляпой.

И педагогам, и обучающимся нравится прием проведения рефлексии «Чемодан, мясорубка, корзина». На доске (стене) вывешиваются три больших листа, на одном из которых нарисован огромный чемодан, на втором – мясорубка, на третьем – мусорная корзина. На желтом (или оранжевом) листочке, который приклеивается затем к плакату с изображением чемодана, необходимо написать самый важный результат, который обучающийся вынес после деятельности (на уроке или занятии), готов забрать с собой и использовать в своей жизни. На фиолетовом (сиреневом) самоклеющемся листочке нужно записать, что в содержании урока (занятия) показалось интересным, но пока не готовым к употреблению в своей деятельности, то, что нужно еще додумать, доработать, «докрутить». Эта информация отправляется на лист «мясорубка». На сером листочке предлагается записать то, что обучающемуся показалось ненужным, бесполезным и что можно отправить в «мусорную корзину», т. е. прикрепить к третьему плакату. Заполнение цветных листочков может

быть анонимным или с указанием авторства, по мере готовности участники приклеивают их к плакатам.

Кроме того, проверены практикой и другие лаконичные и простые методики проведения рефлексии, не требующие большого количества времени и ресурсов, но позволяющие собрать информацию о результатах образовательного процесса.

«SMS-сообщение». Методика допускает как устный, так и письменный варианты применения. В конце занятия (урока) обучающимся предлагается составить SMS-сообщение (телеграмму), которое бы они отправили преподавателю о своих впечатлениях о занятии (уроке). Рекомендуется задать ориентиры в ходе инструктажа: «Что вы думаете о прошедшем занятии? Что было для вас важным? Чему вы научились? Что вам понравилось? Что осталось неясным? В каком направлении нам стоит продвигаться дальше? „Отправьте” мне, пожалуйста, об этом как будто SMS-сообщение – короткое послание из 10–12 слов. Для меня важно ваше мнение, я непременно его учту в дальнейшей работе».

«Звезды во Вселенной познания». Изображение звезды – один из древнейших символов человечества. Во времена египетских иероглифов пятиконечная звезда означала «восхождение к началу» и образовывала часть таких слов, как «воспитывать», «просвещать», «учить» и др. Позднее звезда стала символом высоких стремлений, идеалов. Инструкция: «На сим-

волах в виде звездочек запиши свои личные образовательные достижения на уроке (за неделю, четверть и т. п.) и прикрепи их на плакат, символизирующий Вселенную познания (на доску, на стенд, в дневник, в портфолио и т. д.)».

Не требует больших временных затрат методика «*Бальная отметка*». Инструкция: «Оцени по 5-балльной шкале работу на уроке по указанным параметрам: поставь себе отметку за активность на уроке (занятии); поставь отметку за работу класса в целом; поставь отметку учителю (педагогу) за урок».

«*Ценность встречи*». Для применения денной методики необходимо приготовить листы цветной бумаги трех цветов: оранжевого, зеленого и серого. Инструкция: «Обрати внимание на условные обозначения и цветное оформление. Выбери лист определенного цвета, соответствующий ценностному отношению к образовательным результатам урока (занятия), который по содержанию может стать окончанием предложения, и опусти его в ящик для голосования. Сегодняшняя наша встреча (урок, занятие) стала:

- (оранжевый лист) важным событием;
- (зеленый лист) полезным и ответственным делом;
- (серый лист) формальным мероприятием».

Методики, описанные ниже, в большей степени посвящены рефлексии освоения содержания учебного

материала, что также может свидетельствовать о качестве образовательных результатов. Например, методика «*Моя позиция*» позволяет не только выразить свое мнение по поводу усвоенного содержания, но и способствует развитию логики, формированию культуры речи и важных коммуникативных умений. Обучающихся в конце урока просят выразить (устно или письменно) свое мнение об уроке (занятии), следуя алгоритму:

- позиция (в чем заключается ваша точка зрения? «*Я считаю, что...*»);
- обоснование (На чем она основана (аргумент)? «*... потому, что...*»);
- пример (Подтвердите довод фактами, «*... например, ...*»);
- следствие (Сделайте вывод на основании вашей точки зрения, «*... поэтому...*»).

Применение методики «*Афоризмы и пословицы*» расширяет эрудицию, приобщает к достижениям культуры, делает речь школьников и студентов более яркой, образной, насыщенной. Для организации рефлексии в конце урока обучающимся можно предложить несколько высказываний выдающихся людей или пословиц, которые по содержанию близки теме урока или виду осуществляемой деятельности. Учащиеся выбирают то высказывание или пословицу, которое наиболее полно и адекватно отражает сущность урока. Свой выбор необходимо аргументировать.

«Повар». Это способ организации рефлексии содержания в конце занятия, не лишенный юмора. На доске представлена картинка «Повар» и вопрос «Насытились?». На отдельных листочках (или устно) участникам предлагается закончить две-три стилизованные фразы и поместить их в «Книгу отзывов и предложений». Например, «Меню сегодня ...», «Больше всего мне понравилось ...», «Я съел бы еще этого...», «Я почти переварил ...», «Я переел ...», «Пожалуйста, добавьте ...».

Предлагаемые далее три методики («На дубе том...», «Наряди елочку», «Плоды просвещения») предполагают групповую форму проведения рефлексии. Технология их реализации весьма схожая. Можно рекомендовать их применение в различные сезоны учебного года.

«На дубе том...». Инструкция: «Прикрепи к дубовому дереву листочек, цвет которого в большей степени соответствует твоему образовательному результату на уроке. Договоримся, что цвета листьев символизируют следующие качественные характеристики результата:

– зеленый – учебный материал был актуальным, очень интересным и полезным, я справился(ась) со всеми заданиями;

– желто-оранжевый – учебный материал эпизодически был интересен и частично полезен, урок прошел не напрасно, но не со всеми заданиями я справился(ась);

– красный – учебный материал был неинтересным и бесполезным, задания я не выполнил(а)».

Аналогично можно ранжировать меру активности и самостоятельности обучающихся при выполнении ими учебно-познавательной деятельности.

Широко известна методика «Светофор», когда в конце урока обучающиеся поднимают кружок из цветного картона, соответствующий одному из цветов светофора и показывающий, насколько хорошо они усвоили содержание новой темы, а также выявляющий взаимосвязь усвоенного нового теоретического материала с практическими умениями: красный – «испытываю затруднения в понимании материала», желтый – «новое знание в общем понятно, но затрудняюсь применить его на практике», зеленый – «усвоил(а) новое знание и научился(ась) применять его на практике».

«Геометрическая рефлексия». Если сохранить цвета дорожного светофора, но одинаковые круги заменить различными геометрическими фигурами, то можно получить модифицированный вариант методики, который в самом простом варианте позволяет фиксировать качество образовательного результата не только соответствующим цветом, но и геометрической фигурой. Причем, количество углов ассоциируется с традиционными школьными отметками – 5, 4, 3.

Имеет смысл внести коррективы в интерпретацию оценки уровня освоения учебного содержания в соответствии с требованиями ФГОС. По-

скольку стандарт определяет обязательный (минимальный) уровень освоения содержания образования, а отметка «удовлетворительно» означает «результат обучения удовлетворяет требованиям ФГОС», поэтому содержание рефлексии может выглядеть следующим образом: серый круг – «содержание урока освоено фрагментарно, при воспроизведении материала допускаю ошибки»; красный треугольник – «учебный материал знаю, могу правильно воспроизвести содержание, типовые задания выполняю без ошибок»; желтый квадрат – «содержание темы урока понимаю, могу объяснить и пересказать своими словами, могу выделить главное»; зеленая звезда – «содержание урока соотношу со знаниями из других областей, могу выполнить сравнение, установить взаимосвязи, предложить план последующих действий».

С помощью методики «*Геометрическая рефлексия*» можно оценивать не только качество освоения содержания образования, но и степень активности на уроке, уровень развития познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий и др. Методику можно применять при индивидуальной и групповой формах организации рефлексии. Индивидуальная форма рефлексии предполагает, что каждый ученик в рабочей тетради ставит один из знаков, соответствующий его самооценке качества освоения нового материала на уроке. При групповой форме проведения рефлексии каждый

обучающийся в конце урока по команде педагога поднимает геометрическую фигуру, вырезанную из цветного картона, символизирующую его образовательный результат.

Современные образовательные стандарты актуализируют задачу формирования коммуникативных универсальных действий и воспитания социально значимых качеств личности – активности, самостоятельности, ответственности. Ориентируясь на цель образования и основы методологии инновационного урока, приоритет отдается интерактивным методам обучения – методам группового взаимодействия, сотрудничества, совместной деятельности по решению образовательных задач. Поэтому полезно выявить вклад каждого участника группового взаимодействия в достижение общей цели.

«Стрекоза и Муравей». На доске представлены образы персонажей известной басни И. А. Крылова – Муравей и Стрекоза. Каждый участник подходит и записывает свое имя под соответствующим образом, оценивая свой вклад в общегрупповую работу.

«Благодарю». В конце урока (занятия) педагог предлагает каждому ученику выбрать только одного из участников группы, кому хочется сказать «спасибо» за работу и сотрудничество, и пояснить, в чем именно проявилось конструктивное взаимодействие. Устную благодарность можно дополнить вручением открытки или другого символа.

«Цепочка пожеланий». По окончании групповой работы обучающимся предлагается по кругу обратиться друг к другу и озвучить главный результат взаимодействия. При этом можно из рук в руки передавать предмет, символизирующий содержание групповой работы или специфику ее деятельности (книгу, письмо, авторучку, ключ, глобус, свечу, сердце, птицу счастья и др.). Каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы. При недостаточном опыте рефлексии можно предложить начало фразы для высказывания, например, «было интересно...»; «сегодня я узнал...»; «я понял, что...»; «теперь я могу...»; «я научился...»; «было трудно...»; «у меня получилось...»; «меня удивило...»; «урок дал мне для жизни...»; «мне захотелось...» и т. д.

Предлагаемые методики проведения рефлексии усиливают реализацию контроля и оценки в структуре учебной деятельности и способствуют переходу в самоконтроль и самооценку. Благодаря действию оценки обучающийся определяет, действительно ли им решена образовательная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных практических задач. Тем самым рефлексия становится ключевым моментом при определении, насколько осу-

ществляемая обучающимся учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. Рефлексируя, обучающиеся учатся новым видам деятельности, позволяющим повысить успешность процесса обучения. Вместе с этим развиваются и их рефлексивные способности [12].

Список литературы

1. Вартазарян К. А. Способы формирования рефлексии [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-refleksii> (дата обращения: 12.05.2015).
2. Джига Н. Д. Рефлексия и образование // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 38–43.
3. Захарченко М. В. Рефлексия в педагогике [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37918.php> (дата обращения: 12.05.2015).
4. Кайгородцева Н. Н. Подведение итогов урока. Рефлексия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.docme.ru/doc/473535/prezentaciya> (дата обращения: 12.05.2015).
5. Карнов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 422 с.
6. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова. – Красноярск, 2012. – 125 с.
7. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pedpro.ru/terms/185.htm> (дата обращения: 12.05.2015).
8. Пугачев Е. П., Пугачева Л. В. Технологии рефлексии в педагогическом процессе [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/553626/> (дата обращения: 12.05.2015).

9. Рефлексия в образовательном процессе: электронное методическое пособие: текстовое (символьное) электронное издание / авт.-сост. Т. В. Рюмина, А. Г. Ряписова. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 1 CD-R. – № гос. регистрации 0321502669.

10. *Ряписова А. Г.* Методы и приемы рефлексии в образовательном процессе: методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – База данных, объем 35 МБ. – № гос. регистрации 2015621366.

11. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1. – № 1.

12. *Щербо И. Н.* Технологии развития рефлексивного мышления // Преподавание истории в школе. – 2001. – № 2.

13. *Юрова Т. В.* Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.

УДК 376+316.6

Ж. Н. Истюфеева

*(канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен теоретический анализ феноменов «социальное влияние» и «инклюзивное образование», а также описана специфика и риски социального влияния инклюзивного образования, предложены методики для возможной оценки социальных эффектов инклюзии в современном обществе.

Ключевые слова: социальное влияние, риски социального влияния, оценка социального влияния, инклюзивное образование, установка.

Zh. N. Istyufeeva

THEORETICAL ASPECTS OF EVALUATION A SOCIAL INFLUENCE OF INCLUSIVE EDUCATION

The paper provides a theoretical analysis of phenomena “social influence” and “inclusive education”. It also describes specifics and risks of a social influence of the inclusive education, methodics of an evaluation the social effects of inclusion in contemporary society.

Keywords: social influence, risks of social influence, evaluation of social influence, inclusive education, an attitude.

Люди с момента своего рождения оказываются погруженными в социальную среду, которая воздействует на них в той же мере, что и среда физическая. Общество не просто влияет на людей и их группы, но и принуждает их к принятию определенного образа жизни, конкретных социальных представлений и ценностей, повседневных норм и правил поведения, возлагает на них бесконечное количество обязанностей.

Под социальным влиянием в психологии принято понимать процесс,

посредством которого человек, группа, общество влияют на мнения, установки, ценности и поведение индивида, групп людей или социальных классов [1]. Как отмечают Ф. Зимбардо и М. Ляйппе, процесс социального влияния предполагает такое поведение одного человека, которое имеет своим следствием (или целью) изменение того, как другой человек ведет себя, что он чувствует или думает по отношению к некоему стимулу. В качестве стимула может выступать лю-

бая социально значимая проблема, продукт или действие.

Такой социально значимой проблемой в современных условиях развития образования выступает инклюзия.

Отечественные и зарубежные исследователи, рассматривая различные дефиниции инклюзивного образования, придерживаются основных направлений:

– инклюзивное («включающее») образование как социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества (М. М. Гордон, Л. Н. Давыдова, Е. В. Данилова, В. К. Зарецкий, Е. В. Ковалев, М. А. Колокольцева, В. И. Лопатина, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, М. С. Староверова, Д. Е. Шевелева и др.);

– интегрированное (инклюзивное) образование как закономерный процесс развития системы специального образования и сближение его с общим образованием (Л. С. Волкова, А. А. Дмитриев, Е. А. Екжанова, Д. В. Зайцев, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Б. П. Пузанов, Л. П. Уфимцева, Н. Д. Шматко и др.).

Важную особенность инклюзивного образования отмечает Н. В. Борисова: «<...> инклюзивное образование двойственно по своей природе: с одной стороны, соотносится с образовательной политикой и социальным развитием государства; с другой стороны, решает свои специфические задачи, вне прямой связи с контекстом общей образовательной полити-

ки. Истоки такой двойственности лежат в том, что идеология инклюзии является частью движения за гражданские права социальных меньшинств, обеспечения равных прав и доступа к образованию и, тем самым, – по сути, политическим процессом, который встраивается в образовательный процесс» [1, с. 104].

Представленные позиции позволяют выделить основополагающие характеристики инклюзивного образования как социально-педагогического феномена:

– инклюзивное образование – исторический процесс перехода от эксклюзии (исключение), сегрегации (разделение) и интеграции (соединение) к инклюзии (включение), ведущий к развитию инклюзивного общества;

– инклюзивное образование как социальный феномен включает следующие составляющие: философские основы, ценности и принципы инклюзии, индикаторы успеха (зарубежными исследователями трактуется как прочная основа – «скелет» инклюзии), реализация в местных условиях и культурной среде (с позиции зарубежных ученых обозначается как «плоть» инклюзии), постоянное участие и критическая оценка того, кто должен участвовать, каким образом они должны участвовать, когда и в чем (зарубежная трактовка – «кровь» инклюзии) [5; 7];

– в инклюзивном процессе сама система образования подстраивается под нужды ребенка с ОВЗ, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка;

– инклюзивная среда обеспечивает развитие всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (в том числе детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников);

– исключительной особенностью инклюзивного образования считается его идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем людям, но создавая особые условия для их особых нужд [2].

В основе социального влияния лежит принцип взаимодействия и взаимовлияния, который зависит от личностных характеристик вступающих во взаимоотношения людей, от динамики и продолжительности их отношений, от количества участников коммуникации, от принятых в обществе норм и правил и от обстоятельств социально-образовательной ситуации.

Ф. Зимбардо и М. Ляйппе выделяют пять категорий реакций людей на социально значимые раздражители.

Первая категория – собственно *поведение*. Второй разновидностью реакций являются *поведенческие интенции* – намерения, ожидания или планы действий, предвещающие сами действия. В следующую категорию входят идеи, сопровождающие собой поступки, убеждения или (в более широком смысле) *когниции* – познания, сложившиеся в результате познавательных (когнитивных) процессов и включающие в себя как убеждения, так и элементы сведений о данном объекте и о том, как нам «следует» вести себя по отношению к нему. Четвертая категория – *аффективные*

реакции, эмоции или «глубинные чувства», отражающие установки на уровне физического возбуждения. Наконец, последнюю категорию составляют собственно *установки* – комплексные, суммарные оценочные реакции, включающие в себя все остальные компоненты [4].

Как отмечает В. Г. Крысько, социальное влияние существует в трех определенных средах взаимодействия:

– *межличностной среде*, в которой число непосредственных участников взаимодействия, как правило, невелико и влияние людей друг на друга происходит с глаза на глаз;

– *специально создаваемой среде*, когда человек или группа людей целенаправленно обращаются с речью к определенной (часто специально собранной) аудитории, пытаясь убедить ее согласиться с каким-либо утверждением или совершить какое-либо действие;

– *среде, характерной для средств массовой информации*, когда сюжеты, транслируемые телевидением, радиовещанием, и статьи, входящие в печатных изданиях, оказывают воздействие на миллионы людей.

В образовательном процессе как специально создаваемой среде встречаются различные типы социального влияния субъектов: принуждающее (возможное «наказание» за отказ подчиниться), вознаграждающее (вознаграждение за согласие подчиниться), легитимное (законное в данной школе), информационное и экспертное (убеждение в компетенции источни-

ка), референтное или значимое (идентификация объекта с субъектом).

В контексте идеи социального влияния инклюзивного образования Е. В. Даниловой обозначается, что сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т. е., развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех, общества для каждого [3].

О социальном эффекте инклюзивного образования говорится и в публикациях Г. Иттерстад: «<...> инклюзия предполагает, что все на равных принимают участие и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды инвалида» [6, с. 43].

Открытость и доступность образовательной системы предполагает ее оценку и последующий анализ. В связи с особой ролью установки как ключевого объекта и результата социального влияния обусловлен выбор методов ее оценки.

Оценка установки – далеко не простая задача. Как измерить нечто, находящееся в человеческом сознании? Единственный способ решения этой проблемы – заставить человека сделать внутренние установки внешними, чтобы их можно было оценить. Иными словами, надо добиться, чтобы внутренние установки человека выразились в его внешнем поведении. Элементом этого поведения может

быть прохождение письменного тестирования или заполнение анкеты.

Одним из популярных методов, часто используемых в исследованиях процессов убеждения, является *метод перечисления мыслей* [4]. Проанализировав мысли определенных типов, исследователь получает сведения об убеждениях и знаниях, лежащих в основе установки, и о том, как предъявление убеждающего сообщения и другие манипуляции повлияли на эти ментальные переменные. Также возможно использовать метод *контент-анализа*, который предназначен для анализа письменных сочинений, групповых дискуссий и других вербальных реакций, причем анализ производится по таким параметрам, как сложность мышления, оценочная последовательность мышления и знание предмета.

При этом важно отметить, что конечной целью любого субъекта влияния является коррекция, изменение поведения объекта этого влияния, что сопровождается специфическими барьерами и рисками.

Риски и барьеры социального влияния инклюзивного образовательного процесса во многом связаны:

- с принятием ценностей инклюзии на уровне профессионального самоопределения педагогов, личностных установок родителей и возможностей взаимодействия детей друг с другом в детской среде;

- с необходимостью адекватной оценки социального влияния (выбор методов);

– с неразработанностью критериев и показателей оценки социального влияния в инклюзивном образовании;

– с необходимостью разработки адекватного диагностического инструментария.

Важно отметить, что существенное изменение ранее сложившихся установок в отношении инклюзивного образования средствами социального влияния может сопровождаться трудностями. Исследователи отмечают, что установки формируются в течение долгого времени, связаны с системой ценностей людей и групп, в которые они входят, носят устойчивый характер. Для устойчивой трансформации установки (установок) необходимо, чтобы:

– социальное влияние осуществлялось непрерывно и продолжительное время;

– в ходе его происходили реальные изменения жизни и деятельности людей, подкрепленные соответствующими фактами;

– систематически усиливались или подтверждались убедительность и доказательность происходящих событий.

Итак, для достижения долговременного устойчивого изменения установок и поведения людей в результате социального влияния инклюзивного образования необходимо дестабилизировать систему уже имеющихся у них убеждений и социальных ценностей. В первую очередь необхо-

димо адекватно оценивать как начальный этап, так и процесс изменения установок. Только на этой основе могут формироваться новые продуктивные убеждения современного общества.

Список литературы

1. *Борисова Н. В.* Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 103-120.

2. *Гюнваль Пер Ч.* От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология. – 2006. – № 2. – с. 73–79.

3. *Данилова Е. В.* Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс]. – URL: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml> (дата обращения: 26.10.2015).

4. *Зимбардо Ф., Ляйппе М.* Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.

5. *Интегрированное обучение детей особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М. В. Швед.* – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.

6. *Иттерстад Г.* Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41–49.

7. *Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю.* Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 176 с.

УДК 378

А. Г. Свеженцева

*(педагог-психолог государственного бюджетного учреждения для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи
Новосибирской области «Областной центр диагностики
и консультирования», г. Новосибирск)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «СОЦИОМОНИТОРИНГ» КАК СРЕДСТВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

В статье описаны возможности применения программно-методического комплекса «Социомониторинг», разработанного в лаборатории мониторинга Ярославского областного института развития, в целях измерения и проектирования социального пространства инклюзивного класса; содержится обоснование практической значимости целенаправленного педагогического влияния на формирование межличностного аспекта образовательной среды в связи с наличием трудностей адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников.

Ключевые слова: образовательная среда, взаимоотношения субъектов образовательной среды, инклюзивный класс, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, мониторинг.

A. G. Svezhentseva

USE PROGRAMMEMATIC COMPLEX “SOCIOMETER” AS A MEANS OF DESIGNING SOCIAL SPACE INCLUSIVE CLASS

The article describes possibilities of application of program-methodical complex “Sociometer”, developed in the laboratory monitoring of the Yaroslavl regional development institution in measuring and designing social space inclusive class. Provides support for the practical significance of purposeful pedagogical influence on the formation of interpersonal aspects of the educational environment in relation to the difficulties of adaptation of the child with disabilities in a peer group.

Keywords: educational environment, interrelations of subjects of the educational environment, inclusive classroom, the child with disabilities, monitoring.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в условиях модернизации содер-

жания образования требует от педагога деятельностной позиции, включающей в себя активное участие в созда-

нии условий для обучения детей с учетом их возможностей и потребностей. Педагогу важно не просто проявлять сочувствие и симпатию к особенному ребенку, но и принять на себя профессиональную ответственность за процесс его развития. Данное положение определяет главную цель педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве – создание оптимальных условий для развития потенциала каждого обучающегося в классе.

Что необходимо для реализации данной цели? Не только понимание особенностей развития детей с условно нормативным развитием и разных категорий детей с ОВЗ, но и умение в этих общих закономерностях «увидеть» конкретного ребенка во всем своеобразии его потребностей и проявлений. Необходимо создание безопасной и комфортной образовательной среды, позволяющей ребенку стать успешным в освоении образовательной программы и в личностном плане.

Различные стороны взаимоотношений субъектов образовательной среды оказывают значительное влияние на качество удовлетворения их образовательных потребностей. Для ребенка с ОВЗ данный аспект является особенно значимым, так как именно детский коллектив является для него самым мощным ресурсом развития. Обучаясь вместе со сверстниками с условно нормативным развитием, дети приобретают ценный опыт взаимодействия, который невозможно по-

лучить в изоляции. Психологическое благополучие ребенка с ОВЗ, учебная мотивация, академическая успешность во многом зависят от его взаимоотношений с одноклассниками. Как обстоит ситуация в действительности?

Анализ научных исследований в этом направлении [1–3], а также практический опыт показывают, что взаимоотношения субъектов образовательной среды в инклюзивном классе характеризуются рядом трудностей и проблем, среди которых:

- отсутствие у детей с условно нормативным развитием мотивации к общению с детьми с ОВЗ, неприятие их в свой коллектив;
- недостаточность знаний о реальных возможностях и трудностях детей с ОВЗ;
- низкая осведомленность детей друг о друге;
- преобладание негативного стереотипа восприятия детей с ОВЗ;
- более длительный срок адаптации детей с ОВЗ;
- трудности у детей с ОВЗ в установлении взаимоотношений со здоровыми сверстниками, неуверенность в своих силах;
- недостаточная готовность педагогов к принятию детей с ОВЗ, восприятие их как помехи образовательному процессу;
- недостаточно четкие представления о детях с ОВЗ у родителей школьников с условно нормативным развитием, негативный стереотип их восприятия, неготовность к взаимодействию.

Исходя из этого, целенаправленная организация педагогами оптимального взаимодействия между субъектами образовательной среды представляется крайне важным направлением работы в инклюзивном классе.

Состояние среды является ключевым аспектом в практике инклюзивного образования. Инклюзия направлена не на изменение отдельного ребенка, а на приспособление образовательной среды к возможностям данного ребенка. По мнению В. И. Слободчикова, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и как ресурс своей совместной деятельности; и где между институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [4]. Следовательно, взаимодействие субъектов, являющееся частью образовательной среды, должно быть предметом сознательного педагогического анализа и проектирования.

Какие инструменты нужны для решения этой непростой задачи? Очевидно, что классический метод наблюдения не утрачивает своей актуальности. Но этого недостаточно, чтобы увидеть возникновение проблемы, к примеру, на этапе ее потенциальной возможности и осуществить профилактические меры.

Хорошо известная профессиональному психологическому сообще-

ству методика «Социометрия», разработанная американским психиатром и социологом Дж. Морено, достаточно эффективна в изучении межгрупповых отношений. Результаты методики используются с целью улучшения взаимодействия участников группы. При помощи данной методики можно выявить:

- уровень сплоченности коллектива;
- наличие формальных и неформальных лидеров;
- социальные статусы членов группы;
- наличие обособленных подгрупп внутри основных групп.

Нельзя отрицать большие возможности использования данных, полученных в процессе исследования, для повышения эффективности взаимодействия участников группы. Но несмотря на многочисленные модификации методики, она остается по-прежнему трудоемкой и ограниченно информативной.

В настоящее время взгляд на образовательную среду как устойчивую, запрограммированную по срокам и результатам, предсказуемую реальность не представляется актуальным. Очевидно, что реальные отношения субъектов образовательной среды, объединенных совместной деятельностью, в общем пространстве – процесс достаточно стихийный. При отсутствии систематического наблюдения и контроля над динамикой развития отношений он может стать негативным и неуправляемым. Это фактор

является причиной активного поиска и разработки эффективных средств оперативного анализа отношений субъектов внутри группы. Необходимы технологии четкого и экономичного с точки зрения использованных ресурсов анализа социальной ситуации в классе с целью ее оптимизации в соответствии с особенностями структуры класса и индивидуальными особенностями ребенка с ОВЗ.

Программно-методический комплекс «Социомониторинг», разработанный в лаборатории мониторинга Ярославского областного института развития образования (авторы О. Е. Хабарова, А. В. Балкин)¹, отвечает этим требованиям. Массовые измерения в сфере межличностного взаимодействия организованных групп людей осуществляются при помощи программно-технических средств.

К достоинствам программно-методического комплекса следует отнести:

- возможность накапливать большой объем информации о динамике социальных внутригрупповых процессов, проводить статистическую и графическую обработку данных;

- возможность отслеживать динамику социальных отношений на групповом и индивидуальном уровнях на протяжении времени существования группы;

- возможность оценивать эффективность процесса включения детей с ОВЗ в массовый класс, а также наблюдать реакции участников группы на инклюзию;

- возможность анализировать процессы социализации у отдельных обучающихся, имеющих ярко выраженные особенности в поведении, негативно влияющие на межличностные отношения в классе;

- низкую ресурсозатратность метода: на проведение одного замера в группе людей любой численности требуется не более тридцати минут. Ввод в информационную базу данных замера занимает около двадцати минут, сразу же после этого результаты доступны для просмотра в различных графических режимах, что позволяет проводить анализ состояния изучаемых процессов в одной или во всех группах.

В Новосибирской области проведено исследование с использованием ПМК «Социомониторинг» состояния социальной среды в инклюзивных классах 34 школ – участниц регионального проекта. В 2012 году был проведен первый срез, в 2015 году – второй.

Задачи первого среза:

- анализ состояния социальной среды в инклюзивных классах: выявление группы риска по представленной выборке и группы относительно психологического благополучия с выделением классов с неблагоприятным прогнозом в развитии социальной ситуации;

¹ Программно-методический комплекс «Социомониторинг». Версия 2.1: методические рекомендации. – Ярославль: ООО «Софт-Мониторинг», 2002–2011.

– выявление группы детей с ОВЗ с феноменом социально-психологического неблагополучия;

– выявление двух групп детей с ОВЗ: первая группа, в которой детям требуется экстренная помощь со стороны специалистов; вторая группа – дети, требующие организованной поддержки классного руководителя.

В мониторинге происходило исследование социальной среды инклюзивных классов по ряду показателей, одним из которых был *тип групповой нормы*.

Тип групповой нормы – основной способ управления социальными отношениями в классе, используемый классным руководителем с целью удержания единства социального пространства класса.

С этой точки зрения инклюзивные классы можно отнести к 3 типам.

1 тип – социальная среда, благоприятная для всех детей в классе, приоритет ценности человеческих отношений; взаимная поддержка учащимися друг друга, удовлетворение от процесса общения и совместной деятельности в классе.

2 тип – приоритет учебных достижений в классе; разделение учащихся на 2 группы в соответствии с успеваемостью, внутри которых организовано общение; низкая контактность, конфликтность между группами.

3 тип – использование жестких, авторитарных норм поведения детей с подавлением их поведенческих и эмоциональных реакций; отсутствие про-

явлений внешней агрессии у детей на уроках, но наличие агрессивных реакций во внеурочное время; травматизм, «уход в болезнь».

С точки зрения ценностей инклюзивной образовательной практики 1 тип группового нормирования является наиболее благоприятным для включения в класс детей с ОВЗ. Он выявлен в 13 инклюзивных классах (38 % от представленной выборки).

Классы со 2 типом нормирования – достаточно распространенный, но не всегда благоприятный вариант для включения в них детей с ОВЗ, выявлен по результатам исследования в 17 классах (50 % от представленной выборки).

Наиболее неблагоприятным образовательным пространством, причем для детей как с ОВЗ, так и условной нормы, является инклюзивный класс с 3 типом нормирования. Их в исследовании выявлено только 4 (12 % от выборки), но данный факт требует пристального внимания ввиду потенциальной конфликтной опасности.

Следующий показатель, который рассматривался в исследовании социальной среды инклюзивных классов – симметричность группы (GS). Это мера сплоченности класса, синхронизации процессов взаимодействия между членами группы в ходе реализации учебной деятельности. Данный показатель измеряет, насколько дети в классе имеют сходные признаки в поведении. По результатам исследования, в 29 инклюзивных классах параметр соответствует возрастной норме (85 % от представленной выборки).

Уровень развития горизонтальных связей в группе позволяет определить параметр «интенсивность информационного обмена в группе» (IG). Он показывает, как быстро информация передается и распределяется между учащимися класса. Какое практическое значение для педагогов имеет данный показатель? При высоком значении параметра (выше нормы) могут возникать дисциплинарные проблемы в начале урока, что выявлено в 11 инклюзивных классах (32 % от выборки). При низком (ниже нормы) значении параметра у детей возникают трудности при групповом взаимодействии (9 классов – 27 % от выборки).

Параметр «социальная напряженность» (ST) характеризует меру согласования интересов, потребностей учащихся и норм группы. Лишь при соответствии параметра норме среда класса является благоприятной для каждого учащегося, так как наблюдается согласованность индивидуальных и групповых норм. В случае снижения параметра социальная среда класса не представляет ценности для учащихся в силу своей однородности и скудности. Классов с таким уровнем параметра в исследовании не выявлено. Если данный параметр больше нормы, учащиеся вынуждены взаимодействовать в условиях повышенных энергозатрат, что является неблагоприятным фактором развития. Повышенная социальная напряженность выявлена в 20 инклюзивных классах (59 % от выборки).

Параметр «социальная дезадаптация» (SD) показывает, какой процент

учащихся вызывает трудности в процессе общения у большинства детей в классе, в результате чего он может отвергаться. Данный параметр может быть проявлен в слабой степени лишь на начальном этапе включения ребенка в класс. При выраженной дезадаптации необходимо немедленное вмешательство специалистов и администрации школы. Такой феномен выражен в 8 классах (24 %). Следует иметь в виду, что эти данные касаются детей всего класса, а не только «особенных» учеников.

В инклюзивных классах определены группы риска по социальным показателям:

– социальная дезадаптация – 12 классов (35 %).

– неустойчивость социальных норм – 13 классов (38 %)

– высокая социальная напряженность – 20 классов (59 %)

– низкая интенсивность общения среди учащихся – 9 классов (26 %).

Важную практическую ценность представляют сведения о группе детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах. В данном исследовании приняли участие 64 ребенка с ОВЗ, что составляет 9 % от общего числа учащихся инклюзивных классов:

– количество детей с ОВЗ, не адаптированных в социальной среде инклюзивного класса – 14 % (9 чел.);

– количество детей с ОВЗ, не имеющих в классе контактной группы для общения – 26 % (17 чел.);

– определена группа детей с ОВЗ, нуждающихся в экстренной социаль-

но-психологической помощи со стороны специалистов – 3 человека (4,6 %).

Данные мониторинга имеют большую значимость для специалистов инклюзивных школ Новосибирской области. Результаты, полученные в исследовании, не только обозначили проблемные места в инклюзивной практике школы, но и сформировали направления, по которым следует двигаться, чтобы их преодолеть.

В каждом инклюзивном классе, при условии специально организованной деятельности классного руководителя, включающую в себя выстраивание адекватной тактики работы с классом и конкретным ребенком с ОВЗ, существуют реальные возможности оптимизации социальной ситуации. Один из наиболее перспективных методов в этом направлении, как показывает практика, – разработка проектов, в которых все дети, независимо от их возможностей здоровья и образовательных потребностей, могут развить свою социальную компетентность. Проекты, в которых активизируются ресурсы детской общи-

тельности и любознательности, способствуют успешному включению детей с ОВЗ в социальное пространство класса и создают условия для благоприятной социализации в обществе.

Список литературы

1. *Алехина С. В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // *Инклюзивное образование. Выпуск 1.* – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6–11.
2. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2013. – № 6. – С. 5–18.
3. *Ряписова А. Г.* Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета.* – 2015. – № 3. – С. 45–53.
4. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

УДК 373+ 376

О. О. Королькова

*(канд. филол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

**ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ДИСЦИПЛИНЫ
«МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»**

В статье подробно охарактеризован понятийный аппарат дисциплины по выбору «Мониторинг развития компетенций младших школьников», изучаемой студентами направления «Психология и педагогика инклюзивного образования». Актуальность материалов определена переходом на федеральный государственный образовательный стандарт, в котором зафиксирована необходимость компетентностного подхода и мониторинга качества образовательного процесса, в том числе мониторинга развития компетенций младших школьников.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, мониторинг качества образования, компетенция, младший школьный возраст.

O. O. Korolkova

**CONCEPTUAL APPARATUS OF DISCIPLINE
“MONITORING OF COMPETENCES OF YOUNGER PUPILS”**

The article described in detail apparatus of courses on choice “Monitoring of competences of younger pupils” students studying the direction of “Psychology and Pedagogy of inclusive education”.

The relevance of materials determined the transition of Federal State Educational Standard, which fixed the need for competence-bases approach to education and monitoring the quality of the educational process, including the monitoring of the development of competences of younger pupils.

Keywords: monitoring, quality of the education, monitoring the quality of the education, competence, primary school age.

В учебные планы отделения заочного обучения направления «Психология и педагогика инклюзивного образования» включена дисциплина «Мониторинг развития компетенций младших школьников». Дисциплина

является важной с точки зрения понимания сущности и требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), организации и реализации

ФГОС НОО, а также освоения понятийного аппарата ФГОС НОО. Выделим и проанализируем ключевые понятия курса.

Важнейшим термином является *мониторинг*. Приведем определение, данное С. В. Алехиной: «Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития. Мониторинг – весьма специфический вид исследования. Он не опирается на гипотезу, основная причина его проведения – не поиск истины, как в уважающем себя научном исследовании, а получение информации о качестве осуществляемой деятельности или эффективности реализуемого процесса <...>. Важно отметить, что мониторинг является комплексной технологией, объединяющей в себе ряд последовательных деятельностей, ориентированных на анализ проблематики, оформление предмета мониторинга, работу с экспертами, разработку параметров исследования, составление программы, реализацию организационной модели, обработку полученных данных, анализ и интерпретацию полученных результатов» [1, с. 21].

Следующее важное понятие – *качество образования*. «Под качеством образования понимается интегральная

характеристика системы образования. Отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [6].

Не менее важным является термин «*мониторинг качества образования*». Мониторинг качества образования – это «систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая школу) уровнях» [10].

Так как мониторинг является технологией, то, следовательно, должен существовать алгоритм этого процесса, поэтому следующее понятие, которое необходимо рассмотреть, – это *технологическая карта мониторинга*.

Технологическая карта мониторинга – документ, разработанный на основе технологического подхода, гарантирующего достижение поставленных целей образования всеми участниками образовательного процесса. «В его основе обусловленность цели, задач, средств их достижения и достигнутых результатов <...>. Технологической картой мониторинга <...> определены:

- субъекты управления;
- сроки;
- координаторы;
- объекты управления;
- показатели;
- источники информации;
- критерии;
- инструментарий;

– способ сбора, хранения информации;

– выход, управленческое решение» [6].

В статье О. А. Игнатовой «Система оценки качества образования в образовательном учреждении: практический опыт, перспективы» [6] приведена технологическая карта мониторинга, которую использует образовательное учреждение в течение учебного года.

В настоящее время, когда в основу российского образования положен компетентностный подход, необходимо иметь четкое представление о компетентности и компетенции. Термин «компетенция» до сих пор не имеет однозначного толкования. Большинство ученых считают наиболее точными трактовками этого термина определения, данные А. В. Хуторским, В. И. Байденко и Н. А. Селезневой. По А. В. Хуторскому, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов действий), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [3, с. 87]. В. И. Байденко и Н. А. Селезнева определяют компетенцию как «знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъ-

емлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [2, с. 30].

Существует мнение о том, что термины «компетентность» и «компетенция» являются синонимичными. Однако это мнение является ошибочным. Обратимся к определению *компетентности*, данному А. В. Хуторским: «<...> компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [3, с. 87]. Данное определение четко разграничивает понятия «компетентность» и «компетенция», позволяя понять, что объем термина «компетентность» гораздо шире объема термина «компетенция», что компетентность включает в себя компетенцию, причем иногда даже не одну, а целую систему.

В работе «Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа» также зафиксированы определения терминов компетентность и компетенция: «Компетентность – качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, обобщенных способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование для решения личностно и социально значимых образовательных и практических задач, эффективного достижения жизненных целей.

Компетенция – актуализированная в освоенных областях образования система ценностей, знаний и умений (навыков), способная адекватно воплощаться в деятельности человека при решении возникающих вопросов» [9, с. 191–192].

На темп формирования компетенций влияет обучаемость учащегося, которая в свою очередь влияет на обученность, следовательно, важными составляющими понятийного аппарата дисциплины «Мониторинг развития компетенций младших школьников» являются термины «*обучаемость*» и «*обученность*». Эти понятия всесторонне проанализированы И. А. Зимней: «Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности. Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как взрывчатость (динамичность), т. е. скорость образования временной связи (В. Д. Небылицын). В широком смысле этого слова она может трактоваться как „...*потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной ‘со взрослыми’ работе*” (Б. В. Зейгарник), как „*зона ближайшего развития*” (Л. С. Выгот-

ский). Выделяется понятие „специальной” обучаемости как подготовленности психики к быстрому ее развитию в определенном направлении, в определенной сфере знаний, умений. Одна из ведущих отечественных исследователей этой проблемы З. И. Калмыкова под обучаемостью понимает „...*совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности*”. <...> В данном определении обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способом действий. Обучаемость соотносится с понятием „обученности” (А. К. Маркова) как совокупности всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость – с зоной ближайшего развития. Важно положение А. К. Марковой, что обучаемость – это „*восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых спосо-*

бов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития”» [4, с. 167].

Необходимо контролировать и оценивать формируемые компетенции, а также обученность младших школьников, следовательно, нельзя обойтись без рассмотрения понятий «*контроль*», «*оценка*» и «*отметка*».

Контроль – «система учета и проверки знаний учащихся» [9]. Контроль является и одним из важнейших звеньев процесса обучения, и важнейшим условием эффективной организации процесса обучения. В настоящее время известны такие методы контроля, как текущая и четвертная проверка и оценка знаний, годовая проверка знаний, выпускные и переводные экзамены. В современной педагогической практике применяют следующие виды контроля: текущий (ежедневный), тематический (по итогам прохождения темы), периодический (за определенный период учебного года) и заключительный (в конце учебного года, а также выпускные экзамены).

Термины «*оценка*» и «*отметка*» зачастую ошибочно воспринимаются участниками образовательного процесса как синонимы.

«Оценка – это процесс сравнения знаний, умений и навыков с эталонами, предусмотренными учебной программой. Отметкой является количественная мера оценки, выраженная в баллах» [9]. Оценка может сопровож-

дать выставление отметки, может изменяться автономно.

Переход на новые образовательные стандарты изменил систему контроля и оценки. Один из разработчиков диагностических материалов по русскому языку для начальной школы М. И. Кузнецова обосновала концептуальные основы построения современной системы контроля и оценки младших школьников, выделила ее компоненты: «Под системой контроля и оценки образовательных достижений младших школьников нами понимается совокупность связанных между собой компонентов, обеспечивающих основанную на единых концептуально-методологических основаниях оценку образовательных достижений, а также использование полученной информации для повышения уровня образовательных достижений каждого учащегося и качества начального образования в целом. Система включает в себя также процедуры и методы, формы сбора информации, ее анализа, интерпретации, предоставления для разных пользователей» [7, с. 98]. По мнению методиста, компоненты системы контроля и оценки образовательных достижений младших школьников можно представить схемы (см. рис. 1) [7, с. 108].

В настоящее время различают внешнюю и внутреннюю оценку, а также итоговую оценку, составной частью которой является накопленная оценка.

РЕФЛЕКСИЯ И МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

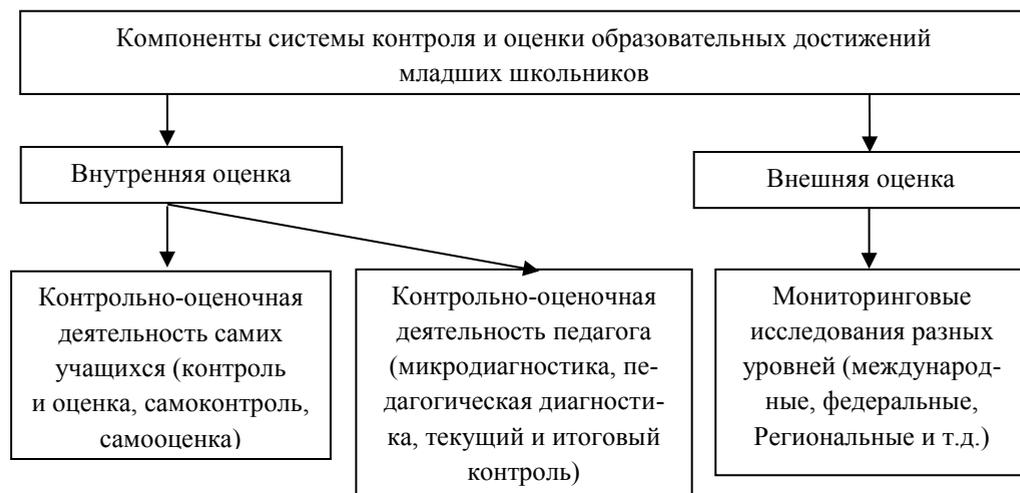


Рис. 1. Компоненты системы контроля и оценки

Внешняя оценка – «оценка, которая проводится внешними по отношению к школе службами, уполномоченными вести оценочную деятельность» [8, с. 24], например, Новосибирским институтом мониторинга и развития образования. Такая оценка «может проводиться в рамках следующих регламентированных процедур:

- государственная итоговая аттестация выпускников;
- аттестация работников образования;
- аккредитация образовательных учреждений;
- мониторинговые исследования качества образования» [8, с. 24].

Внутренняя оценка – «это оценка самой школы (ребенка, учителя, школьного психолога, администрации и др.). Она выражается в текущих отметках, которые ставятся учителями; в результатах самооценки учащихся; в результатах наблюдений, проводящихся

учителями и школьными психологами; в промежуточных и итоговой оценках учащихся и, наконец, в решении педагогического совета школы о переводе выпускника в следующий класс или на следующую ступень обучения» [8, с. 24].

Итоговая оценка, по мнению разработчиков ФГОС НОО, является своеобразной «точкой соприкосновения» внутренней и внешней оценки. «В итоговой оценке выпускника выделяют две составляющие: *накопленные оценки*, характеризующие динамику индивидуальных образовательных достижений учащихся, их продвижение в освоении планируемых результатов, и оценки за стандартизированные итоговые работы, характеризующие уровень присвоения учащимися основных формируемых способов действий в отношении опорной системы знаний на момент окончания начальной школы» [8, с. 25]. В пособии «Оценка достижения планируе-

мых результатов в начальной школе. Система заданий» зафиксировано, что «<...> итоговая оценка в начальной школе в полном соответствии с Законом „Об образовании” является внутренней оценкой школы. Проведение итоговых работ обусловлено необходимостью получения объективных и сопоставимых данных о достигаемых системой начального образования уровнях образовательных результатов, поэтому в целях обеспечения объективности и сопоставимости данных целесообразно использовать для проведения итоговых работ единый или как минимум сопоставимый инструментарий, разрабатываемый либо централизованно на федеральном уровне (РАО – О. К.), либо региональными организациями управления образованием (НИМРО – О. К.), или образовательными учреждениями на основе спецификаций и демонстрационных вариантов, созданных в рамках системы внешней оценки» [8, с. 25].

Портфолио является одной из составляющих итоговой оценки. «Оптимальным способом организации накопительной системы оценки является портфолио, понимаемое как коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях <...>. Портфолио – это не только современная эффективная форма оценивания, но и действенное средство для решения ряда важных педагогических задач, позволяющее:

– поддерживать высокую учебную мотивацию школьников;

– поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

– развивать навыки рефлексивной и оценочной (в том числе самооценочной) деятельности учащихся;

– формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность» [8, с. 26–27].

Подробные методические рекомендации по использованию портфолио в начальной школе изложены в пособии А. В. Иванова «Портфолио в начальной школе» [5].

М. И. Кузнецовой выделены основные виды контрольно-оценочной деятельности педагога:

– текущий контроль (контроль знаний, умений и навыков), в том числе с использованием многоуровневых работ, стандартизированных работ;

– оценивание уровня овладения универсальными учебными действиями, ключевыми компетентностями (с использованием предметных и комплексных работ);

– оценивание творческих образовательных достижений (в том числе создание портфолио учащегося);

– педагогическая диагностика (педагогическая диагностика готовности к школьному обучению, микродиагностика на каждом уроке, регулярно проводимые диагностические работы);

– оценивание индивидуального прогресса в образовательных достижениях каждого учащегося;

– оценивание уровня овладения определенными способами взаимо-

действия, в том числе учебного, готовности сотрудничать с другими людьми;

– постоянный мониторинг образовательных достижений [7].

Также автором выделены составляющие контрольно-оценочной деятельности самих учащихся:

– осознание параметров, по которым необходимо осуществлять контроль и самоконтроль учебного действия;

– совместная разработка критериев оценивания различных видов работ;

– совместный контроль и оценка выполнения различных видов работ;

– взаимоконтроль и взаимооценка выполнения различных видов работ в паре;

– самоконтроль и самооценка выполнения различных видов работ;

– самостоятельное определение следующих шагов в обучении, путей устранения выявленных пробелов;

– оценивание собственного индивидуального прогресса в образовательных достижениях, в том числе ведение собственного портфолио;

– создание собственных контрольно-измерительных материалов и критериев оценивания уровня выполнения [7].

Кратко охарактеризуем некоторые современные методы контроля: безотметочную систему, рейтинговый контроль и тестовый контроль.

Согласно ФГОС НОО, в начальной школе введена безотметочная система, используемая в течение 1-го

класса и 1-ой четверти 2-го класса. Основными чертами этой системы являются:

– оценивание общепринятых знаний, умений и навыков, а также уровня сформированности универсальных учебных действий, творческих способностей младших школьников, их активность и самостоятельность на уроках;

– недопустимость оценивания особенностей таких психических процессов, как память, мышление, внимание и восприятие;

– замена оценок «отлично», «хорошо» системой достижений;

– исключение возможности сравнения детей между собой, фиксация уровней достижений детей по различным параметрам в индивидуальном листе достижений;

– совпадение оценки учителя и самооценки учащегося.

Не менее важным понятием курса является термин «*рейтинг*», т. к. рейтинговая система получает в настоящее время широкое распространение на ступени начального общего образования. Рейтинг – это «индивидуальный числовой показатель оценки учебных достижений школьника, заносимый в классификационный список (рейтинг-лист) и служащий для определения результатов его усвояемости знаний» [9]. Рейтинговый контроль желательно проводить после изучения всего курса. Рейтинг измеряется количеством заработанных баллов, причем дополнительные баллы ученики могут получить в результате по-

сещения дополнительных занятий, а также передачи уже выполненных заданий.

Данный вид контроля имеет свои достоинства и недостатки.

К достоинствам следует отнести:

- формирование у обучающихся ответственного отношения к учебе, развитие у них самодисциплины и самооценки;

- возможность сравнения собственных достижений в динамике;

- стимулирование школьников к равномерной учебной работе;

- создание благоприятного психологического климата;

- повышение активности обучающихся вследствие отсутствия текущих отметок.

Недостатками рейтингового контроля являются:

- самостоятельное, следовательно, вариативное распределение педагогами баллов за различные виды заданий;

- недостаточная объективность вследствие выставления учителями более высоких баллов предпочитаемым обучающимся;

- невозможность адекватной оценки своих достижений некоторыми учениками, т. к. они плохо ориентируются в рейтинговой системе.

В последнее время в российской системе образования немаловажную роль стал играть *тестовый контроль*: тестовые задания используются не только при проведении предварительного, текущего и тематического контроля, но и при проведении итоговой

аттестации за курс ступени образования, в том числе за курс начальной школы. Тест – это «набор стандартных заданий по определенному материалу, который устанавливает степень усвоения его учащимися» [9]. Данный вид контроля, как и рейтинговый контроль, разработан не в полной мере, поэтому его результаты не всегда бывают объективными.

Таким образом, нами выделены и проанализированы основные понятия дисциплины «Мониторинг развития компетенций младших школьников», те знания, без которых невозможно реализовать требования ФГОС НОО.

Список литературы

1. *Алехина С. В.* О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва)* / редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

2. *Байденко В. И., Селезнева Н. А.* Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества образования: общая концепция и модель. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.

3. *Бочарникова М. А.* Компетентный подход: история, содержание, проблемы реализации // *Начальная школа.* – 2009. – № 3. – С. 86–92.

4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.

5. *Иванов А. В.* Портфолио в начальной школе: пособие для учителей обра-

зоват. организаций. – М.: Просвещение, 2013. – 128 с.

6. *Игнатова О. А.* Система оценки качества образования в образовательном учреждении: практический опыт, перспективы [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/510804/> (дата обращения: 22.09.2015).

7. *Кузнецова М. И.* Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников: пособие для учителя. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 432 с.

8. *Оценка* планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.; под ред. Г. С. Ко-

валевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 215 с.

9. *Петрова О.О., Долганова О.В., Шарохина Е.В.* Педагогика: конспект лекций. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.

10. *Примерная* основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 204 с.

11. *Мониторинг* качества образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://900igr.net/prezentatsii/pedagogika/Monitoring-kachestva-obrazovaniya/Monitoring-kachestva-obrazovaniya.html> (дата обращения: 22.09.2015).

Л. Н. Степанова

*(ст. преп. кафедры психологии Куйбышевского филиала
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Куйбышев)*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается содержание понятия «индивидуальные образовательные траектории», анализируются преимущества внедрения индивидуальных образовательных траекторий в систему высшего профессионального образования, обосновывается эффективность внедрения индивидуальных образовательных траекторий в учебный процесс вуза.

Ключевые слова: модернизация образования, непрерывное образование, индивидуальные образовательные траектории, проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

L. N. Stepanova

INDIVIDUAL LEARNING PATHS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

The article reveals the concept of “individual educational trajectory”, analyses the benefits of implementing individual educational trajectories in the system of higher education, substantiates the effectiveness of the implementation of individual educational trajectories in the educational process of the University.

Keywords: modernization of education, continuing education, individual educational trajectory, design of individual educational trajectories.

Глобальные изменения в обществе XXI века, переход к постиндустриальному, информационному обществу, ускорение темпов развития, расширение возможностей политического и социального выбора, динамичное развитие экономики, рост конкуренции, глубокие структурные изменения в сфере занятости, актуализирующие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации

и переподготовки работников, рост профессиональной мобильности привели к соответствующим изменениям в сфере образования. Вышеперечисленные факторы оказывают влияние на требования к уровню подготовки профессиональных кадров, возрастает потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности, отличающихся спо-

способностью быстро действовать, принимать решения, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, решать нестандартные профессиональные задачи, готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию. Вполне ожидаемой реакцией профессионального сообщества на эти социально-экономические тенденции стало требование *непрерывности* образования – образования, которое обеспечивает подготовку человека, готового реализовать себя в новых социально-экономических условиях.

Введение двухуровневой системы высшего образования и концепции непрерывности образования позволит обеспечить возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создать оптимальные условия для такого движения. При этом системообразующим фактором непрерывного образования является *целостность*, то есть не механическое проращивание элементов, а глубокая интеграция всех систем и процессов образования.

Одним из наиболее перспективных направлений повышения эффективности высшего образования в современных социально-экономических условиях является проектирование и институциональное обеспечение *индивидуальных образовательных траекторий обучающихся*.

Профессор Т. Ю. Ломакина рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как:

– один из способов осуществления индивидуализации в условиях

новой парадигмы, которая относится в первую очередь к деятельности обучающегося как субъекта собственного образования. В основе этого понятия – собственная роль и ответственность обучающегося в осуществлении познавательной деятельности, которая выявляет его личностный потенциал;

– индивидуальный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося;

– целенаправленный процесс проектирования образовательной программы, в котором обучающийся выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической поддержке преподавателя;

– непрерывную условную линию, перемещение по которой личность осуществляет в образовательном пространстве в соответствии с уровнями подготовки (образовательными цензами) и с учетом преемственности ранее приобретенных знаний [4].

Индивидуальные образовательные траектории, по мнению А. В. Хуторского, – персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности.

Э. Ф. Зеер рассматривает индивидуальные образовательные траектории как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования

своей профессиональной биографии. Реализуются индивидуальные траектории на основе индивидуальных учебных планов и программ обучения, выбора обучающих модулей, набора накопительно-рейтинговых показателей, профессионально-психологических оценок в портфолио, дистанционного обучения, осуществления электронного и проектного обучения [3].

При этом система непрерывного образования должна обеспечивать три главных условия:

- преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования;

- возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменение его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т. д. с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда;

- отсутствие тупиковых образовательных программ, образовательных учреждений, направлений и видов образования, не дающих возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение.

Сущностью индивидуальных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями,

установками и смыслами жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающихся, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием альтернативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций, а также особенностями рынка труда и потребностями экономики региона в кадрах.

Построение (проектирование) индивидуальных образовательных траекторий обусловлено необходимостью самоопределения личности, нахождением личностного смысла в осваиваемых образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности. Поскольку проектирование индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в ситуациях, характеризующихся неопределенностью, то этот процесс требует освоения методики разработки социально-профессионального прогноза и проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает прогностическую компетентность, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего.

Последовательность проектной деятельности включает следующие этапы:

- актуализация потребности в лично значимом достижении ка-

кого-либо результата (социально-профессиональном признании, квалификации, должности, звания и др.);

- рефлексия ретроспекции профессионально-образовательного прошлого;

- конструирование образа желаемого будущего;

- выработка целей, задач деятельности на разных временных отрезках траекторий;

- осуществление мониторинга реализации индивидуальной образовательной траектории и ее корректировка;

- составление портфолио профессионально-образовательных достижений и верификация прогноза будущего – определение степени его достоверности и обоснованности [3].

Горчарова Е. В. и Чумичева Р. М. выделяют следующие компетенции, становление которых происходит в результате реализации ИОТ студента:

- готовность к разрешению проблем, т. е. способность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности, что позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь;

- технологическая компетентность, т. е. готовность к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к четкому соблюдению технологии деятельности, что позволяет осваивать и грамотно

применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях;

- готовность к самообразованию, т. е. способность выявлять проблемы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников на любых носителях, что позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи;

- готовность к использованию информационных ресурсов, т. е. способность делать аргументированные выводы, использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, что позволяет человеку принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации;

- готовность к социальному взаимодействию, т. е. способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу, что позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач;

- коммуникативная компетентность, т. е. готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и ува-

жительного отношения к ценностям других людей, что позволяет использовать ресурс коммуникации для решения задач [1].

Таким образом, внедрение индивидуальных образовательных траекторий в организацию учебного процесса вуза позволяет выделить ряд преимуществ:

- повышение персональной ответственности студента за свое обучение;
- повышение взаимной дисциплинированности и ответственности участников образовательного процесса;
- обеспечение равных возможностей обучения для учащихся с разными образовательными ситуациями;
- обеспечение более объективной, прозрачной системы оценивания результатов обучения студентов.

Несмотря на значительный объем исследований по проблемам модернизации современного российского образования, индивидуализации образования, профессионального развития личности, педагогического проектирования, вопрос о способах и алгоритмах проектирования индивидуальных траекторий профессионального развития личности остается открытым, до настоящего времени теоретико-методологические и научно-методические основы данного процесса не разработаны. В связи с этим весьма перспективной представляется разработка методики психолого-педагогического проектирования индивидуальных образовательных траекторий личности.

Список литературы

1. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2012. – № 2.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 258–263.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–83.
4. Ломакина Т. Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // Наука и профессиональное образование: коллективная монография / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. – М., 2013. – С. 248–256.
5. Ломакина Т. Ю. Современные принципы развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006.
6. Новиков А. М. Перспективы развития системы непрерывного профессионального образования // Специалист. – 1998. – № 1. – С. 2–8.
7. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: коллективная монография / под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова. – Екатеринбург, 2013. – 197 с.
8. Чередниченко Г. А. Молодежь после получения среднего образования: образовательные и профессиональные траектории // Вестник Института социологии. – 2011. – № 2. – С. 67–87.

УДК 378+37.0

М. О. Кучеревская

*(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой управления образованием
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

М. Э. Миляс

*(студ. направления подготовки «Педагогическое образование»,
профиль «Дополнительное образование» ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

В статье рассматриваются подходы к решению проблемы организации досуговой деятельности в современном сельском районе, представляются результаты социально-педагогического исследования, проведенного на базе сельского учреждения дополнительного образования детей, определяются актуальные подходы к организации досуговой деятельности на селе, а также обосновываются следующие условия эффективной организации дополнительного образования на селе: многообразие видов деятельности в сельском учреждении дополнительного образования; современные педагогические технологии, ориентированные на развивающее обучение; современные формы повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, досуговая деятельность, педагог дополнительного образования детей, повышение квалификации.

M. O. Kucherevskaya, M. E. Milas

TO THE PROBLEM OF ORGANIZING LEISURE ACTIVITIES IN THE COUNTRYSIDE

The article discusses approaches to solving problems of organization of leisure activity in the contemporary rural area. Presents the results of social-pedagogical studies on the basis of a rural institution of additional education of children. Actual approaches to the organization of leisure activities in the village. The following conditions are proved effective organization of additional education in rural areas: the diversity of activities in the rural institution of further education; contemporary educational technology, focused on developing training; modern forms of increasing of professional competence of teachers of additional education.

Keywords: additional education of children, leisure activity, teacher of additional education of children, improvement of professional skills.

В связи с введением нового федерального государственного стандарта, выделением вариативной части учебного плана, обеспечивающего реализацию индивидуальных потребностей детей и подростков, особого внимания заслуживает вопрос развития дополнительного образования (ДО) детей [1; 3].

Актуальные исследования, посвященные вопросам дополнительного образования, чаще рассматривают систему в целом [2; 4], в них не делается акцент на важности и необходимости развития дополнительного образования в сельской местности, специфики его организации в современном сельском районе. Вместе с тем организация досуговой деятельности в сельской местности и малых городах, в условиях урбанизации населения приобретает стратегическое значение: учреждение дополнительного образования детей нередко становится основным очагом культуры в селе.

Замкнутость социального пространства, удаленность культурных центров, ограниченность сферы социальных связей, создают проблемы в организации образовательной и воспитательной работы в условиях сельской местности. Как следствие, сельские дети в отличие от городских сверстников ограничены в возможности выбирать объединения по интересам, посещать спектр разнообразных кружков и секций. Внимание специалистов к проблеме развития дополнительного образования детей в селе актуально, поскольку большинство учреждений дополнительного образова-

ния не имеют необходимых организационных, кадровых, научно-методических, материально-технических условий, позволяющих подойти к процессу обучения комплексно, осуществлять организацию досуговой деятельности со школьниками качественно, выполнять роль опорных центров, как этого требует современная образовательная политика.

Педагоги учреждений дополнительного образования (ранее – внешкольных учреждений) детей в селе заимствуют в организации досуговой деятельности традиционную для системы дополнительного образования совокупность форм (индивидуальных, групповых, массовых), средств (музыкальное сопровождение мероприятий, продуманное оформление мест проведения досуга и др.) и методов (театрализация, состязательность, импровизация, равноправие всех участников, игра), осуществляют досуговую деятельность с воспитанниками разных возрастов. Мы считаем, что организация дополнительного образования детей в условиях современного села будет эффективной, если в учреждении дополнительного образования будет реализовано многообразие видов деятельности, а также будут внедрены актуальные педагогические технологии, ориентированные на развивающее обучение, и современные формы повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования. Рассмотрим ресурсы решения обозначенных проблем на примере муниципального образовательного учреждения дополни-

тельного образования детей «Детская школа искусств № 2» немецкого национального района села Подсосново Алтайского края.

Данное учреждение реализует дополнительную образовательную программу художественно-эстетической направленности «Музыкальное искусство», в том числе дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области искусств «Фортепиано», «Народные инструменты», в соответствии с федеральными государственными требованиями. В области музыкального искусства по дополнительной программе художественно-эстетической направленности «Музыкальное искусство» образовательный процесс организован по направлению «Музыкальное искусство (инструментальное исполнительство)». Возраст поступающих в учреждение и сроки обучения определяются в соответствии с учебными планами и программами, обучение проводится по очной форме на русском языке. Платных услуг школа не оказывает.

Узкая направленность услуг, предлагаемых Подсосновской школой искусств (образовательные программы в области музыкального и художественного искусств), не позволяет заинтересованным ребятам – жителям района – выбрать занятие по душе (например, техническое направление, обучению информационными технологиями в области дизайна, архитектуры, медиа- и информационно-коммуникационных технологий, участие в молодежных проектах и др.). Не

каждый ребенок имеет способности к освоению имеющихся музыкальных программ «Фортепиано», «Вокал», «Хореография». Более того, не каждому сельскому ребенку интересен этот вид досуговой деятельности. Этот вывод подтверждает статистика за 2014 год: из 280 обучающихся в общеобразовательной школе детей только 30 % (85 человек) посещали школу искусств. В 2013 году школу искусств посещало большее количество учащихся общеобразовательной школы – 93 человека.

Дополнительно образование предоставляет ребенку право выбора форм и видов деятельности. Если ребенок, придя в учреждение дополнительного образования, не может найти для себя интересный вид деятельности, следовательно, учреждение не отвечает запросам современного общества. Поэтому для реализации многообразных видов деятельности целесообразно расширить диапазон образовательных услуг школы. Ввести, например, направление «Современный танец», «Народный танец», «Вокально-инструментальный ансамбль», «Гитара», «Музейное дело».

Следует отметить, что музейное дело непосредственно связано с поисковой работой. Поэтому организация кружковых занятий по программе «Музейное дело», ориентированной на сбор и систематизацию материала о школе, о музыкальных инструментах, о выдающихся деятелях искусства, живущих или живших ранее в Немецком районе (в Алтайском крае), могла бы удовлетворить потребность

в организованной досуговой деятельности у школьников различных возрастов.

Помимо введения новых образовательных услуг, также целесообразно модернизировать уже имеющиеся. Образовательные программы предлагаемых направлений должны быть направлены не на подготовку профессиональных танцоров или музыкантов, а на предоставление сельским детям возможности реализовать себя в выбранном виде деятельности. Для этого следует разграничить профессиональную подготовку детей по имеющимся образовательным программам и по образовательным программам, не преследующим цель профессиональной подготовки. Иными словами, помимо будущих музыкантов, в школе должны функционировать кружковые занятия по вышеперечисленным программам. Необходимость такого разделения вызвана в первую очередь тем, что школа в селе является единственным учреждением дополнительного образования сельских детей, поэтому важно обеспечить максимально возможное вовлечение школьников во внеурочную деятельность.

Представляется целесообразным открыть направление школы раннего развития с вовлечением в образовательную деятельность дошкольников. Именно эта категория детей на базе нашего исследования остается не охваченной услугами учреждения дополнительного образования. Включение в организованную досуговую деятельность в дополнительном образо-

вании села дошкольников позволит внедрять в учреждении современные педагогические технологии, ориентированные на развивающее обучение.

Система дополнительного образования детей Российской Федерации в ее новом качественном состоянии развивается на протяжении более 23 лет. Длительное время специальная подготовка педагогических кадров для организации досуговой деятельности детей и работы в системе дополнительного образования осуществлялась лишь в средних профессиональных учебных заведениях. Немногочисленными примерами подготовки в вузе (до введения двухуровневой системы образования) специалистов для сферы дополнительного образования выступали Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова (набор до 2007 года на заочную форму обучения социальных педагогов с дополнительной квалификацией «Организатор детско-юношеского туризма» и выпуском в 2013 году), Новосибирский государственный педагогический университет (набор до 2007 года на очную и заочную форму обучения педагогов с дополнительной квалификацией «Педагог дополнительного образования» и выпуском в 2012 году).

Анализ структуры и численности персонала «Детская школа искусств № 2» немецкого национального района села Подсосново Алтайского края в динамике представлена нами в таблице 1.

**Структура и численность педагогов дополнительного образования
Подсосновской школы искусств в 2013–2014 гг.**

Показатели	2013 г., чел.	2014 г., чел.
Общая численность педагогических работников	6	5
Численность педагогических работников, имеющих высшее образование	3	2
Численность педагогических работников, имеющих высшее образование педагогической направленности (профиля)	3	2
Численность педагогических работников, имеющих среднее профессиональное образование	3	3
Численность педагогических работников, имеющих среднее профессиональное образование педагогической направленности (профиля)	3	3
Численность педагогических работников, которым по результатам аттестации присвоена квалификационная категория	6	
Высшая	–	
Первая	6	5
Численность работников в общей численности педагогических работников, педагогический стаж работы которых составляет:		
До 5 лет	–	
Свыше 30 лет	6	5
Численность педагогических работников в возрасте до 30 лет	–	
Численность педагогических работников в возрасте от 50 лет	6	5
Численность педагогических работников, прошедших за последние 5 лет повышение квалификации /профессиональную переподготовку по профилю педагогической деятельности	2	2
Численность специалистов, обеспечивающих методическую деятельность образовательной организации	2	1

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что Подсосновская школа искусств испытывает большую потребность в кадрах в целом и в молодых кадрах в частности. В школе работают педагоги, начавшие свою педагогическую деятельность еще в прошлом веке.

Обновить педагогический состав школы непросто: движение контингента работников ограничено, с одной стороны, крайне низким выбытием педагогических кадров, а с другой – стремлением большинства молодых людей села после окончания школы

строить свою профессиональную карьеру в городе. То есть фактически ротация кадров в отрасли в селе «заморожена». Поэтому мероприятия, направленные на повышение профессиональных компетенций специалистов отрасли, приобретают актуальное звучание и рассматриваются нами как источник эффективной организации дополнительного образования детей в условиях современного села.

Профессиональная компетентность педагога зависит от различных свойств личности, основным ее источником

являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Неразвивающийся педагог никогда не воспитает творческую созидательную личность. Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества как педагогического процесса, так и качества дополнительного образования в целом.

Ориентируясь на требования федерального государственного стандарта, считаем целесообразным предложить следующие формы повышения профессиональной компетенции педагогов Подсосновской школы искусств:

1) постоянно действующий обучающий семинар по вопросам введения ФГТ (переход на федеральные государственные требования требует специальных знаний, специальной подготовки и достаточного уровня педагогической квалификации, поэтому возникла необходимость изучения содержания ФГТ);

2) семинары-практикумы (чтобы привлечь педагогов к методической работе, используя активные методы обучения);

3) организация индивидуальных и групповых консультаций педагогов с

целью оказания адресной эффективной методической помощи педагогам по вопросам организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей (далее – УДОД);

4) организация деятельности творческой группы по планированию педагогами образовательной работы с детьми (не только на работу с мотивированными детьми, но и с детьми группы риска, девиантного поведения, имеющими ограниченные возможности здоровья);

5) мастер-классы с целью повышения профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, имеющих небольшой стаж работы, или, наоборот, для педагогов с большим стажем работы, но отсутствием знаний в области инновационных технологий в системе дополнительного образования; обменом передовым педагогическим опытом;

6) открытый показ образовательной деятельности педагогов УДОД, владеющих передовыми технологиями организации образовательного процесса в УДОД (в том числе участников и лауреатов Всероссийского конкурса педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям»);

7) самообразование педагогов (расширение и углубление знаний, совершенствование имеющихся и приобретение новых навыков и умений);

8) прохождение курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников;

9) проведение открытых мероприятий по обмену опытом педагогичес-

кой деятельности с педагогами УДОД города и области.

На современном этапе педагоги Подсосновской школы искусств должны быть вовлечены в инновационный процесс, касающийся обновления содержания дополнительного образования, форм его реализации, методов и приемов преподнесения содержания детям. Решению этих задач способствует повышение профессиональной компетентности педагогов.

Проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод: решению проблемы организации досуговой деятельности в сельской местности (на примере Подсосновской школы искусств) будут способствовать:

1) качественное и количественное изменение педагогического состава;

2) изменение форм повышения профессиональной компетентности педагогов, имеющих в учреждении;

3) расширение диапазона образовательных услуг школы и увеличение численности школьников села, вовлеченных в систему дополнительного образования;

5) совершенствование содержания, организационных форм, методов и технологий дополнительного образования детей, разработка программ нового поколения, направленных на развитие инновационной деятельности, информационных технологий.

Список литературы

1. *Березина В. А.* Дополнительное образование детей как средство их творческого развития. – М.: Инфра-М, 2008. – 132 с.

2. *Дейч Б. А., Кучеревская М. О.* Дополнительное образование детей как профессиональная педагогическая деятельность. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 149 с.

3. *Кабкова Е.* Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

4. *Кучеревская М. О.* Формирование в вузе готовности педагогов к организации досуговой деятельности в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГСУ, 2013. – 245 с.

И. В. Палаткин

*(канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения как основа инновационных педагогических технологий. Автор подчеркивает возможности и практическое значение использования данных методов на занятиях физической культурой, делится опытом применения интерактивных методов в работе со студентами.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, занятия физической культурой, дискуссия, работа в малых группах, «дерево решений», незаконченное предложение.

I. V. Palatkin

INTERACTIVE METHODS IN THE WORK WITH STUDENTS ON OCCUPATIONS BY PHYSICAL CULTURE

In the article the interactive teaching methods as the basis of innovative pedagogical technologies. The author emphasizes the opportunities and practical value of using these methods to physical training; shares his experience of using interactive methods in the work with students.

Keywords: interactive teaching methods, physical training, discussion, work in small groups, “decision tree”, unfinished sentence.

Для решения ряда проблемных вопросов, стоящих перед системой образования, предлагается создание инновационной образовательной среды, базирующейся на наиболее передовых технологиях и средствах обучения. Основа данного подхода включает положительный опыт реализации образовательных программ с использованием интерактивных методов [1].

Известно, что студенты легче понимают и запоминают материал, ко-

торый они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением *интерактивных методов* обучения, в том числе и в процессе обучения на занятиях физической культурой. При интерактивном обучении студенты идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям,

переживают состояние успеха и, соответственно, мотивируют свое поведение.

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации [5].

К интерактивным методам мы отнесли: дискуссии, работу в малых группах, «дерево решений», незаконченное предложение.

Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки. Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие обучающихся. Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки [2].

Занятия, включающие дискуссии по актуальным проблемам здоровья, здорового образа жизни, позволяли студентам высказывать свое мнение о проблеме. Приведем формулировку

темы одной из дискуссий: «Самоконтроль за состоянием организма во время самостоятельных занятий физическими упражнениями». В процессе обсуждения рассматривались следующие вопросы: важно ли анализировать состояние своего организма во время занятий физическими упражнениями? Как осуществлять самоконтроль за состоянием своего здоровья? С помощью каких методов оценивают состояние организма?

Дискуссия на тему «Занятия физической культурой как необходимая составляющая качественной жизни человека» показала, что студенты заинтересованно обсуждают такие вопросы, как здоровый образ жизни и физическая культура; физическая культура в обеспечении здорового образа жизни студентов; качество жизни и двигательная активность.

Бурное обсуждение и обмен мнениями у студентов вызвали дискуссии на следующие темы:

- пути повышения интереса молодежи к занятиям физическими упражнениями;
- зависимость здоровья и его нарушений от факторов окружающей природной, социальной и техногенной среды;
- адаптационные резервы организма;
- влияние объема и интенсивности интеллектуальных и физических нагрузок на здоровье;
- сущность оздоровительного эффекта систематических занятий физическими упражнениями, оказываемого на организм.

Студенты высказывали мнения о важности занятий физической культурой, предлагали варианты, как приобщить обучающихся к занятиям физическими упражнениями.

Дискуссии позволяли производить обмен информацией между ее участниками. Управление учебными дискуссиями на занятиях физической культурой носило двоякий характер. Во-первых, при проведении дискуссии мы создавали и поддерживали определенный уровень взаимоотношений между студентами – отношений доброжелательности и корректности; во-вторых, управляли процессом поиска истины, для чего были необходимы:

- высокая степень компетентности преподавателя физической культуры в вопросах взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса;

- умение прогнозировать решение типичных проблемных ситуаций благодаря серьезной методической подготовке преподавателя;

- способность оказать помощь студентам в усвоении истинного знания в области безопасности здоровья человека, развитии их мышления.

В процессе участия в дискуссиях у студентов появился интерес к проблеме здоровья, возникла «эмоциональная заразительность», способствующая проявлению интеллектуальных способностей, которые в других условиях не возникают.

Работая в *малых группах*, студенты могли осуществлять диагностику физической подготовленности с ис-

пользованием методики «Проверь себя» (по методу Ю. Н. Вавилова – соответствие физической подготовленности биологическому возрасту) и анализировать полученные результаты. Задачи этой методики следующие:

- приобщение к основам здорового образа жизни;

- удовлетворение естественной потребности каждого человека в физической активности;

- получение комплексной оценки физической кондиции человека в онтогенезе, с помощью которой врач, тренер, преподаватель физического воспитания и сам студент могут корректировать физическую подготовку;
- принятие самостоятельных решений по организации физкультурно-оздоровительных занятий.

Работа в малых группах дала возможность всем студентам участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, уважать мнение участников, не перебивать, быть доброжелательным, уметь активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия).

Метод «*Дерево решений*» был направлен на выработку представлений студентов о том, как привлечь людей к занятиям оздоровительной физической культурой.

Студенты делились на 3 или 4 подгруппы с одинаковым количеством участников. Каждая группа обсуждала вопрос и делала записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы менялись местами и дописывали на деревьях других подгрупп

свои идеи. Далее проходило обсуждение предложенных идей.

Студентам предлагалось продолжить *незаконченные предложения*, аргументируя свою точку зрения.

1. Слово «культура» означает

2. Усвоение человеком культурных ценностей формирует

3. Высокий уровень общей культуры личности характеризуется

4. Духовную культуру общества составляют такие ее ценности, как

5. Физическую культуру общества, являющуюся результатом многовековой деятельности человечества в этой области, составляют такие ее ценности, как

6. Особо тесная взаимосвязь наблюдается между культурой физической и ... , потому что

Далее следовало совместное обсуждение выдвинутых вариантов.

Данный метод позволил мобилизовать знания студентов о физической культуре как одной из составляющих культуры общества и личности.

Рассмотренные в настоящей статье интерактивные методы обучения направлены на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к занятиям физической культурой. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в про-

цессе занятий физической культурой, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. *Ефимов П. П., Ефимова И. О.* Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 286–290.

2. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Современные способы активного обучения: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

3. *Сивых О. И., Амельченко И. А.* Мотивационный фактор как способ формирования профессиональных качеств с ростом интереса к занятиям физической культурой и спортом [Электронный ресурс]. – URL: <http://conf.bstu.ru/conf/docs/0037/1877> (дата обращения: 26.09.2015).

4. *Тузова Ю. Г., Кычанова С. И.* Современные информационные технологии в физическом воспитании // VIII меж-университетская научно-методическая конференция «Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы: материалы международной конференции. – Ч. 1. – М., 2004. – С. 50–52.

5. *Чеснова Е. Л., Шишкина Т. И., Острякова С. В.* Использование интерактивных методов в обучении. – Новокузнецк, 2013 – С. 120–125.

УДК 372.881.111.1

С. Н. Казакова

*(учитель английского языка высшей категории
МБОУ СОШ № 173, г. Новосибирск),*

Р. А. Бороздина

*(учитель английского языка высшей категории
МБОУ СОШ № 184, г. Новосибирск)*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Актуальность статьи связана не только с необходимостью сохранения и укрепления здоровья школьников в образовательном процессе, но и с повышением результативности учебно-воспитательного процесса в школе. Проект направлен на популяризацию и повышение престижа здорового образа жизни, формирование новой политики здоровья в подростковой и молодежной среде через внедрение нетрадиционных подходов в пропаганде здорового образа жизни. Целью проведенного исследования стала организация психолого-педагогических условий актуализации у школьников потребности в здоровом образе жизни и создание комплекса заданий, направленных на сохранение и улучшение здоровья учащихся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, образовательное учреждение, учебная нагрузка, технология, система упражнений, физическая активность.

S. N. Kazakova, R. A. Borozdina

CREATION OF HEALTH SAVING ENVIRONMENT AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL FIELD AT ENGLISH LESSONS

Relevance of current study is connected not only with the need to save and improve student's health in educational process, but also with enhancing of efficiency of education and bringing-up process at school. Project is aimed at popularization and improvement of reputation of healthy lifestyle, formation of new health policy in teen-age and youth communities through implementation of non-conventional approaches to healthy lifestyle promotion. Current article is aimed at organization of psychology and education conditions of update of healthy lifestyle requirement of students and creation of tasks complex, aimed at saving and improvement of students' health at foreign language lessons.

Keywords: health environment, educational institution, academic load, technology, exercise system, physical activity.

Повсеместное прогрессирующее ухудшение показателей здоровья подрастающего поколения ставят перед органами управления образованием, администрациями образовательных учреждений, педагогами проблему поиска новых, более совершенных, доступных и эффективных форм и методов работы, при которых образование будет способствовать формированию здоровья, а не его потере. Анализ статистических данных позволяет констатировать нарастающее ухудшение здоровья детей, их питания, быта и досуга [1–2; 7; 14–15; 17–18].

Общеизвестно, что приоритетной государственной задачей в образовательной области на современном этапе является научное и практическое решение проблем охраны и укрепления здоровья школьников. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 41) говорится следующее:

«Статья 41. Охрана здоровья обучающихся.

1. Охрана здоровья обучающихся включает в себя:

<...>

4) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;

5) организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;

<...>.

4. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ

создают условия для охраны здоровья обучающихся в том числе обеспечивают:

1) текущий контроль за состоянием здоровья обучающихся;

2) проведение санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий, обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан в Российской Федерации.

3) соблюдение государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов»¹.

Здоровье, под которым понимается по определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) не только отсутствие заболеваний, но и полное физическое, психическое, социальное благополучие, гармония индивида при высоком уровне его функционального резерва и адаптационных возможностей, сохранено лишь у 8–12 % школьников. Исследования последних лет показывают, что около 25–30 % детей приходят в первый класс, имея отклонения в состоянии здоровья, а среди выпускников школ уже более 80 % нельзя назвать абсолютно здоровыми.

Мы проанализировали данные по здоровью школьников двух школ города Новосибирска Калининского района (МБОУ СОШ № 173, МБОУ СОШ № 184).

¹ *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 13.09.2015).*

Специалисты отмечают, что на первый план выступают проблемы, связанные с синдромом хронической усталости, который во многом определяет неуспеваемость школьников [9; 13; 16]. Неуспеваемость обусловлена следующими клиническими ситуациями: минимальными церебральными дисфункциями, минимальной статико-моторной недостаточностью, эмоциональными нарушениями (страх перед школой), физическими недостатками (снижение остроты зрения, нарушения осанки, снижение темпов роста и т. д.), соматической патологией (рецидивирующие заболевания верхних дыхательных путей, бронхиты). Не вызывает сомнения, что именно здоровый ребенок может достаточно хорошо усвоить предлагаемую ему

программу, быстро адаптироваться к школе [3; 11–12].

Постоянное снижение уровня здоровья школьников свидетельствует о необходимости нормализации учебной нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями организма [4; 8]. Любое увеличение нагрузки как умственной, так и физической, можно рассматривать как стрессовое воздействие, носящее длительный и устойчивый характер. Использование технических средств обучения на уроках должно быть строго регламентировано [6; 10]. Продолжительность непрерывного использования в образовательном процессе технических средств обучения устанавливается согласно нормам, отраженным в таблице 1.

Таблица 1

Продолжительность непрерывного применения технических средств обучения на уроках

Классы	Непрерывная длительность (мин.), не более					
	Просмотр статических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Просмотр телепередач	Просмотр динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения	Работа с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой	Прослушивание аудиозаписи	Прослушивание аудиозаписи в наушниках
1–2	10	15	15	15	20	10
3–4	15	20	20	15	20	15
5–7	20	25	25	20	25	20
8–11	25	30	30	25	25	25

Традиционные мероприятия, направленные преимущественно на устранение последствий чрезмерной учебной нагрузки или нерационального

режима учебной деятельности, не позволяют добиться заметных результатов, о чем свидетельствует статистика заболеваемости школьников.

Мониторинг состояния здоровья детей показывает, что уже на дошкольном этапе численность практически здоровых детей не превышает 10 %, у значительной части обследованных детей (70 %) имеются множественные функциональные нарушения. При этом первое место занимают отклонения со стороны костно-мышечной системы (нарушения осанки, уплощение стопы, последствия перенесенного рахита). На втором месте находятся нарушения со стороны органов пищеварения, диагностирующиеся более чем у половины детей. У многих дошкольников регистрируются отклонения со стороны системы кровообращения, заболевания органов дыхательной системы. Отмечены негативные тенденции роста распространенности нарушений нервно-психического здоровья, а также значительное возрастание аллергопатологии.

По данным НИИ педиатрии, 20 % детей в возрасте 6–7 лет не готовы к обучению в школе, а 30–35 % дошкольников имеют хронические заболевания.

Следовательно, сниженный исходный уровень здоровья детей 6–7 лет, приступающих к систематическому обучению в школе, существенно снижает возможности успешного получения образования. Это тем более актуально, когда решается вопрос о возможности обучения ребенка в школе.

За годы обучения в образовательных учреждениях наблюдается прогрессирующее ухудшение состояния здоровья учащихся: 70 % функциональных расстройств переходят в стойкую

хроническую патологию. К окончанию школы в 4–5 раз возрастает заболеваемость органов зрения и опорно-двигательного аппарата, в 3 раза – органов пищеварения, в 2 раза – число нервно-психических расстройств. Особо следует отметить увеличение в 5 раз числа детей с заболеваниями эндокринной системы и в 2 раза – с заболеванием туберкулезом. К окончанию школы 80 % девушек имеют хронические заболевания, которые впоследствии могут повлиять на их репродуктивный потенциал (течение беременности, роды, здоровье новорожденных).

Наиболее значительный прирост нарушений состояния здоровья отмечен в наиболее критические периоды детства: у младших школьников – с 7 до 10 лет и у подростков – в период от 12 до 17 лет. При этом считается, что отрицательное влияние внутришкольной среды и главным образом перегрузок в начальной школе составляет 12 %, а в старшей – 21 %.

Несоблюдение школьных санитарно-гигиенических норм и рекомендаций, чрезмерная учебная нагрузка, нарушение режима дня, стрессовая тактика авторитарной педагогики, несоответствие учебных программ и методик возрастным и функциональным возможностям учащихся способствуют росту нарушений в состоянии здоровья школьников. Следовательно, лишь совместными усилиями медицинских работников и педагогов при заинтересованности родителей возможна минимизация воздействия неблагоприятных факторов обучения на

здоровье детей. Особое место в этом оздоровительном процессе отводится образовательной системе за счет широкого внедрения в деятельность образовательных учреждений здоровьесберегающих технологий.

Под здоровьесберегающими технологиями сегодня понимается система мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающих важнейшие характеристики образовательной среды, среди которых наиболее значимыми являются:

- факторы внешней среды (экологические, экономические, социальные и т. п.);

- факторы школьной среды – качественная оценка школьных зданий, санитарно-технического, медицинского, спортивного оборудования и оснащения, организации системы питания с учетом требований санитарных правил и норм, количественная и качественная характеристика контингента школы;

- организация и формы физического воспитания и физкультурно-оздоровительной работы;

- организация учебного процесса и режима учебной нагрузки;

- формы и методы здоровьесберегающей деятельности учреждения общего образования;

- динамика текущей и хронической заболеваемости.

Изучение здоровьесберегающей работы общеобразовательных учреждений показывает, что многими школами накоплен определенный опыт в этом направлении. В частности, во многих образовательных учреждени-

ях различных регионов России есть опыт использования таких мероприятий, как специальная система профилактики нарушений осанки, зрения, дополнительная витаминизация, комплекс физиотерапевтических процедур, закаливание и т. п.

Активно разрабатываются новые инновационные технологии обучения, в основе которых лежит информационно-деятельностный подход. Образовательные учреждения внедряют современные технологии развивающего эстетического комплекса, способствующие освоению всего спектра видов учебной деятельности и превращающие образовательный процесс в свободный и легкий, привлекательный и интересный для учащихся.

Современный урок иностранного языка характеризуется большой интенсивностью и требует концентрации внимания, напряжения сил [5]. Необходимо уделять особое внимание профилактике перегрузок и стрессообразующих факторов при изучении иностранного языка. Объясняя новый грамматический материал, беседуя с детьми по теме или читая текст, учитель всегда должен помнить о здоровье школьников, о создании таких условий, которые обеспечили бы высокую работоспособность на протяжении всего урока, чтобы избежать переутомления, помогая детям настроиться на овладение знаниями.

Чтобы достигнуть высокой эффективности урока, следует учитывать физиологические и психологические особенности детей младшего школьного возраста, необходимость интен-

сивной двигательной активности. Необходимо предусматривать такие виды работы, которые снимали бы усталость. При планировании урока необходимо включать многократные зарядки, отводя на них 3–5 минут. Необходимо чередовать во время урока различные виды учебной деятельности (за исключением контрольных работ). Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности обучающихся (чтение с бумажного носителя, письмо, слушание, опрос и т. п.) в 1–4 классах не должна превышать 7–10 минут, в 5–11 классах – 10–15 минут. Расстояние от глаз до тетради или книги должно составлять не менее 25–35 см у обучающихся 1–4 классов и не менее 30–45 см – у обучающихся 5–11 классов.

Выполнение двигательных упражнений на уроках помогают учащимся расслабиться, переключиться с одного вида деятельности на другой, положительно влияют на работоспособность в течение урока. Также мы выяснили, что двигательная активность старших школьников в несколько раз ниже, чем активность школьников среднего и младшего звена.

Актуальность исследования связана не только с необходимостью сохранения и укрепления здоровья школьников в образовательном процессе, но и с повышением результативности учебно-воспитательного процесса в школе. Образовательный процесс должен рассматриваться неразрывно с оздоровительным процессом, так как воспитание гармоничной личности подразумевает, наряду с реали-

зацией интеллектуального потенциала, формирование духовности, нравственности и здоровья индивида.

Работая над проблемой, мы систематизировали виды релаксации по следующим направлениям.

1. Аутогенная тренировка.

Аутогенная тренировка – это система приемов саморегуляции функций организма. Она позволяет активно управлять высшими психологическими функциями, укреплять силу воли, улучшать внимание, регулировать частоту сокращения сердца, нормализовать дыхательный ритм. Центральной задачей аутогенной тренировки является регуляция собственных эмоций.

В средних и старших классах аутогенная тренировка обычно проводится в течение 3–5 минут в начале или в середине урока. Затраты времени полностью окупаются состоянием релаксации, повышением работоспособности у учащихся.

Прежде чем приступить к аутогенной тренировке, необходимо уменьшить освещенность классной комнаты, включить тихую, спокойную музыку. После этого учащимся следует психологически настроить себя, принять удобную позу, отрегулировать дыхание, расслабиться.

2. Игровые технологии.

Общение на любом языке требует большого словарного запаса, который накапливается в течение нескольких лет. Отсюда следует, что начинать изучать язык нужно с раннего детства. Учитывая тот факт, что интерес является лучшим стимулом к обуче-

нию, необходимо стараться использовать каждую возможность, чтобы разгрузить ребенка посредством игровой деятельности в процессе обучения языку.

Игровые технологии – не только средство оптимизации и стимуляции процесса обучения, но и важный аспект психологического комфорта и снятия умственного перенапряжения учащихся.

Игровые технологии просто необходимы для детей младших классов, которым трудно сохранять неподвижность и устойчивое внимание продолжительное время. Игра выявляет отношение детей к изображаемому и в то же время содействует закреплению и развитию такого отношения. Детям нравится вновь и вновь переживать восхищение, радость, восторг, удивление, которые они испытали при знакомстве с явлением, объектом, событием. Этим объясняется их устойчивый интерес к играм. Именно в игре дети практически реализуют себя.

Многие из игр воспринимаются детьми как потешные задания, смешные соревнования, настоящие игры. Таковую функцию – забавы, веселого отдыха – они и в самом деле выполняют, создавая в классе доброжелательную, непринужденную, радостную обстановку, давая детям возможность проявить себя творчески, утвердиться в глазах учителя, ровесников, родителей, в собственных глазах. И это уже само по себе ценно. Но сверх того в этих играх заложены и другие богатейшие возможности, о

которых учителю стоит помнить, чтобы не упустить их.

3. Разучивание песен.

Хорошим видом релаксации является песня, которая предоставляет возможность учащимся не только отдохнуть, но служит для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков. Также активизирует функции голосового и дыхательного аппаратов, повышает интерес к предмету, развивает музыкальный слух и память, снижает утомляемость за счет эмоционального настроения. На уроках английского языка на начальном этапе данная задача легко решается с помощью песен и рифмовок. На их основе проводится профилактика нарушений осанки и зрения, активизируются внимание, память, умственная работоспособность, снимается умственное и физическое напряжение. Кроме того, развивается речь, обогащается словарный запас, отрабатывается произношение, а главное – поддерживается интерес детей к изучению английского языка. Учащиеся с самого начала приобщаются к культуре страны изучаемого языка. Многочисленные повторы, характерные для песенного жанра, способствуют легкому и произвольному запоминанию лексико-грамматических конструкций. Прочному запоминанию также способствует комплекс таких факторов, как рифма, лад, тональность, мелодия.

4. Гимнастика для глаз.

Поскольку количество учащихся с ухудшающимся зрением растет, учителю необходимо проводить на уро-

ках разрядку в виде упражнений для глаз, используя специальную таблицу с различными траекториями движения глаз.

5. Физкультминутки.

Учащимся необходимы физкультминутки на уроке, которые позволят им размять свое тело, передохнуть и расслабиться, прислушаться к себе и помочь переключиться с одного вида деятельности на другой. Использование физкультминуток позволяет использовать оставшееся время урока гораздо интенсивнее и с большей результативностью учебной отдачи учащихся. После физкультминутки ребята становятся более активными, их внимание активизируется, появляется интерес к дальнейшему усвоению знаний.

Цель проведения физкультурной минутки – повысить или удержать умственную работоспособность детей на уроках, обеспечить кратковременный активный отдых, когда значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха, мышцы туловища, особенно спины, находящиеся в статическом состоянии, мышцы кисти работающей руки.

Физкультминутки проводятся в сопровождении легко запоминающихся считалок, рифмовок, стихотворений. Музыкальное оформление физкультминуток делает их насыщеннее и интереснее.

6. Стихи с использованием движений.

Стихи, подобранные с целью снятия усталости и напряжения, строятся на понятном ученикам языке с ис-

пользованием наглядности, мимики и жестов. Смех, вызванный забавной или остроумной историей, веселыми картинками, также способствует снятию напряжения. Ожидание чего-то необычного служит снятию напряжения учащихся.

В программу обучения английскому языку входит ряд тем, содержание которых органично переплетается с элементами здоровьесбережения. Например, широкое поле деятельности для привития детям правил гигиены и здорового образа жизни содержит языковой материал темы «Рабочий день», в рамках которой дети сравнивают свой распорядок дня с днем своих одноклассников и делают выводы о необходимости соблюдения режима дня, санитарно-гигиенических правил для профилактики здоровья болезней и сохранения здоровья.

Изучая тему «Продукты», дети знакомятся с правильным режимом питания, назначением разных блюд, правилами гигиены, расширяют через игру свои знания об этикете, узнают о различной ценности продуктов и т. д.

Познание и открытие своего организма в ходе учебной деятельности, путей, ведущих к правильному и здоровому образу жизни, сохранения своего здоровья является мотивирующим фактором для подобного образа жизни.

Здоровье – самая большая драгоценность, которая у нас есть. Действительно, здоровье – это не только отсутствие болезни, а физическая, социальная, психолого-педагогичес-

кая гармония человека, доброжелательные, спокойные отношения с людьми, с природой и самим собой. Переход на новую, личностно ориентированную парадигму образования и воспитания предлагает учителям иностранного языка уделить больше внимания здоровьесберегающим технологиям.

Список литературы

1. Айзман Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 3. – С. 24–35.
2. Айзман Р. И., Казин Э. М., Федоров А. И., Шинкаренко А. С. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 9–17.
3. Антонова Л. Н., Шульга Т. И., Эрдынеева К. Г. Психологические основы реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – 100 с.
4. Бутова С. В. Оздоровительные упражнения на уроках // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 98.
5. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский в фокусе. – М.: Просвещение, 2011.
6. Дронов А. А. Профилактика нарушения осанки и укрепление мышечного корсета // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 53.
7. Климова Т. В., Волобуева Н. А. К постановке проблемы адаптации на разных этапах социального онтогенеза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 44–51.
8. Львова И. М. Физкультминутки // Начальная школа. – 2005. – № 10. – С. 86.
9. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56.
10. Нестерова Л. В. Реализация здоровьесберегающих технологий в школе // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 78.
11. Ощепкова Т. Л. Воспитание потребности в ЗОЖ у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 90.
12. Пушкарёва Е. А., Судоргина Л. В. Культура самоопределения: адаптационные механизмы личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 80–87.
13. Севрук А. И., Юнина Е. А. Здоровьесберегающий урок // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 200–207.
14. Судоргина Л. В. Здоровьесберегающие аспекты раздельно-параллельного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 3. – С. 36–42.
15. Судоргина Л. В. Комплексная оценка здоровьесберегающей деятельности современного общеобразовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 101–110.
16. Шевченко Л. Л. От охраны здоровья к успеху в учебе // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 89.
17. Шилов С. Н., Солдатова О. Г., Наливайко Н. Д. Темпераментальные черты личности ребенка как фактор, определяющий резерв здоровья // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 89–100.
18. Шуленина Н. С., Корощенко Г. А., Терехова Э. А., Лысова Н. Ф. Анализ состояния здоровья школьников МКОУ Доволенской СОШ № 1 Новосибирской области // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 58–66.

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Ведущий редактор – *Ю. В. Пушкарёв*
Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

Подписано в печать 30.11.15 г. Формат бумаги 70 × 108/16.
Цифровая печать. Уч.-изд. л. 6,4. Усл. печ. л. 6,7. Тираж 500 экз.
Заказ № 107.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»
Тел.: 244-06-62, www.rio.nspu.ru