

СОДЕРЖАНИЕ

ЮБИЛЕЙ

К 60-летию Владислава Владиславовича Серикова 2

УПРАВЛЕНИЕ * НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА

Сериков В. В. Управление качеством образования 5
Исламгулова С. К. О методах, формах и средствах управления
Положение о совещании при директоре 23
в организациях образования
Гусаров В. И. Эволюция рейтинга образовательных учреждений:
от ведомственной инициативы к механизму общественного участия..... 31

НАУКА И ПРАКТИКА

Борытко Н. М. Моделирование воспитательного процесса 43
Чурикова С. А., Кудякова Р. Ф. Современные тенденции совершенствования
образовательного процесса в начальном звене..... 54

РАБОТА С ПЕДАКАДРАМИ

Мажикеев Т. М. Педагогическое творчество и педагогическое мастерство..... 61
Мазурина М. В. Предпосылки готовности педагога к инновационной
деятельности
Бачурина С. О. Проблема освоения педагогами гуманитарных 71
образовательных технологий в условиях повышения квалификации 81
Евдокимов П. В. Педагогическая идентификация учителя в контексте
гуманитарной проблематики современного образования 92
Жумабекова Р. Н. Сценарий продуктивной игры на тему «Модель
современного педагога новой формации» 99

Собственник – общественный фонд «Творчество плюс».

Учредитель и главный редактор, д.п.н. Исламгулова Светлана Константиновна.

*Периодичность – 4 номера в год. Журнал поставлен на учет в Министерстве культуры,
информации и общественного согласия Республики Казахстан 03.12.2002 г.*

Свидетельство № 3411 – ж,

Номер и дата первичной постановки на учет: № 666 – ж, 17.05. 1999 г.



Школа № 172 г. Алматы, декабрь 2007 г.¹

К 60-летию Владислава Владиславовича Серикова

17 декабря 2010 года Владислав Владиславович Сериков отметил свой 60-летний юбилей!

Сериков Владислав Владиславович – профессор, член-корреспондент Российской академии образования, крупный ученый-педагог, широко известный своими оригинальными исследованиями в области методологии и теории инновационной деятельности в образовании, личностного подхода в проектировании образовательных систем. Разработчик культурологической концепции образования, положения которой открыли возможность проектирования и реализации инновационных личноно развивающих педагогических систем в средней и высшей школе.

Владислав Владиславович – заведующий кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского

¹ Слева направо: Черникова Т. В., д.п.с.н., профессор, Белова С. В., д.п.н., профессор (Волгоград), Тюкачева Е. В., к.фил.н., зам. директора ИПК ПКСО г. Алматы, Сериков В. В., д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО, Исламгулова С. К., д.п.н., директор ИПК ПКСО, Усенова Н. К., директор СШ № 172 (г. Алматы)

государственного педагогического университета, где с 1978 года под его руководством эффективно работает Институт личностно ориентированного образования, имеющий обширную сеть филиалов и экспериментальных площадок на базе инновационных учреждений Москвы, Астрахани, Воронежа, Оренбурга, Саратова, Элисты и др. При институте функционирует Центр повышения квалификации педагогических и руководящих кадров средней и высшей школы, что обеспечивает заметное влияние научной школы В. В. Серикова.

Под руководством В. В. Серикова подготовлено и защищено 16 докторских и 79 кандидатских диссертаций. Им опубликовано около 300 научных трудов, в том числе 11 монографий, ряд учебных пособий.

Результаты научно-исследовательской работы В. В. Серикова используются на кафедрах педагогических вузов, применяются в практике общего образования помимо Волгоградской области во многих регионах страны: в Москве (экспериментальная площадка – школа № 1905), в Санкт-Петербурге (школа им. Горчакова, школы Василеостровского района), в школах Воронежа, Красноярска, Оренбурга, Ростова-на-Дону, Самары, Саратова, Элисты, Ярославля и др.

В. В. Сериков неоднократно выступал с научными докладами на международных, республиканских и региональных конференциях, семинарах РАО: Берлин, Дюссельдорф, Мерзебург (Германия, 1991, 1996, 1997), Монпелье (Франция, 1993), Кельн (Германия, 1995), Брайтон-Хоув (Великобритания, 1999, 2000), Арнем, Наймеген (Голландия, 1997, 1998), Бишкек (Кыргызстан, 1996, 1999), Алматы (Казахстан, 2005, 2007), Кызылорда (Казахстан, 2006) Москва (2004–2009), Санкт-Петербург (2004, 2006, 2007), Волгоград (1996–2010), Воронеж (2004, 2007), Самара (2001), Нижний Новгород (1998, 2001), Оренбург (2004, 2005), Ставрополь (2001, 2004, 2006), Тюмень (2010), Красноярск (1999, 2000, 2007), Элиста (1996, 1998, 2000, 2005, 2009) и др. Имеет публикации в Германии, Польше, США, Чехии, странах ближнего зарубежья.

В. В. Сериков является членом оргбюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, членом

оргбюро Южного отделения РАО, действительным членом Международной славянской академии образования им. Я. А. Коменского и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО).

В 1998 году В. В. Сериков был удостоен почетного звания «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». В 2001 году награжден медалью им. К. Д. Ушинского. За цикл монографических исследований по проблеме личностно развивающего образования удостоен Премии Правительства России (2003).



г. Алматы, август 2006 г.

Владислава Владиславовича хорошо знают в Казахстане, где у него много учеников и почитателей его таланта: ученого и педагога. Он неоднократно бывал в Алматы, где принимал активное участие в конференциях и семинарах, посещал школы, встречался с педагогами города.

Сериков В. В. является постоянным автором публикаций в журнале «Творческая педагогика».

Владислав Владиславович к тому же наш земляк. Он родился в городе Уральске Западно-Казахстанской области.

Владислав Владиславович Сериков – прекрасный человек, педагог, незаурядная личность. Пожелаем ему крепкого здоровья, реализации всех планов и новых успехов на ниве модернизации образования и педагогической деятельности.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ (лекция)

Сериков В. В., зав. кафедрой Волгоградского ГПУ, д.п.н.,
профессор, член-корр. РАО

*Современные модели качества образования.
Международные стандарты управления качеством
ISO-9000 и возможности их применения к образовательным системам.
Критерии качества деятельности образовательного учреждения, учителя, ученика.
Проектирование качества образования.*

Известный исследователь проблем качества образования А. Г. Бермус называет данное понятие *неклассическим*, имея в виду неоднозначность, многомерность его содержания¹. Это понятие отражает нормативно-правовые требования к образованию, историко-культурные традиции этой области практики, теоретико-методологические принципы построения образовательных систем, профессионализм субъектов образовательной деятельности, соответствие образовательной практики социальным ожиданиям, конкурентоспособность выпускников образовательного учреждения, высокие показатели результативности обучения, технологичность и современный уровень организации учебного процесса.

Понятие «качество» отражает и объективную характеристику, набор свойств, «качественную определенность» некоторого предмета, в данном случае образования, и имеет модальный оттенок, указание на степень совершенства этого предмета. Управление качеством образования – это условное, отчасти метафорическое, понятие, обозначающее процесс целенаправленного воздействия на все факторы, от которых зависит качество продукта, в данном случае образованности. Но понятно, что продукт зависит от процесса («процесс угасает в продукте» К. Маркс). Следовательно, к качественному продукту может привести только качественный процесс. Как же этого добиться в образовании? Мы будем говорить о работе образовательного учреждения, например, общеобразовательной школы.

Система управления качеством образовательной деятельности. Прежде всего отметим те факторы функционирования и

¹ Бермус А.Г. Система качества профессионально-педагогического образования. Ростов-н/Д, 2002. С. 4

развития современного образования, с которыми наука и практика связывают *его качество*. К таковым, вероятно, относятся: цели и «философия» образовательного учреждения; содержание образования и его программно-методическое обеспечение; структура школы, формы организации и технологии образовательной деятельности; планирование, контроль и измерение результативности образования; кадры сферы образования, их квалификация, престижность и мотивация труда, способность к профессиональной командной коммуникации; экономическая эффективность и инвестиционная привлекательность образовательной сферы; выбор направления, технология проведения и экспертиза педагогических инноваций и проектов; образовательная политика, нормативно-правовая база, стандартизация и связанные с ней лицензирование, аттестация и аккредитация образовательных учреждений; менеджмент качества; информационные технологии, качество обучающих программ; наукоемкость содержания и процесса образования; развитие способностей к самонаучению, самоорганизации у обучающихся; научно-методическое творчество, эффективные авторские системы педагогов; взаимодействие образовательного учреждения с социокультурной, в том числе и межкультурной средой; независимая экспертиза результатов деятельности образовательного учреждения.

Этот, далеко не полный перечень факторов, влияющих на качество образования, потребовалось привести в некоторую систему. Так были выделены факторы, связанные с целями, нормативами, условиями, содержанием и технологиями, измерением результатов образовательного процесса¹.

По мнению А. Г. Бермуса, проблема качества в истории российской педагогики в минувшем столетии прошла определенную эволюцию. Исторически сложилось, что неудовлетворенность качеством являлась исходной для большинства попыток реформирования российского образования. Можно выделить несколько подходов к проблеме качества образования в российской истории XX века:

– *качество образования* рассматривалось как проблема кадро-

¹ Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. И. Управление образовательными системами. М., 2002. С. 267

вого обеспечения образования, в соответствии с этим ставились задачи повышения квалификации и переподготовки педагогов;

- *качество образования* рассматривалось как проблема содержания и программно-методического обеспечения процесса обучения, в связи с чем происходила смена учебников и программ;

- *качество образования* рассматривалось как проблема организации обучения, в связи с чем вводились новые формы и методы обучения;

- *качество образования* рассматривалось как проблема, связанная с недостаточной объективностью оценок, в связи с чем делались попытки преодоления традиционной 5-балльной системы оценивания [4].

Важную методологическую роль в управлении качеством играет принятая европейским обществом концепция Всеобщего управления качеством (Total Quality Menegament), известная также под названием стандартов качества ISO-9000.

Основные положения этого документа изложены в виде принципов достижения качества¹. Попытаемся прокомментировать их применительно к внутришкольному управлению качеством образования.

1. *«Ориентация на потребителя»*. «Потребителями» продукта образовательной деятельности школ являются общество в целом «как сообщество родителей» (П. Ф. Каптерев), сами учащиеся. Сюда в условиях рынка следует причислить работодателей. Наконец, важнейшим «потребителем» является государство с его планами, программами развития, социально-экономической политикой. С изучения их запросов, потребностей начинается движение к качеству.

2. *«Принцип лидерства»*. Деятельность каждого сотрудника школы должна быть подчинена общим целям образовательного учреждения. Качество образования обеспечивается коллективным педагогическим субъектом, обладающим ценностно-ориентационным единством, способностью к открытому и латентному контакту, ориентировкой в целостном образовательном пространстве и рефлексией своего места в нем.

¹ Houle D. ISO 9000 quality systems handbuk (2nd td.). Oxford, 1994

3. *«Вовлечение персонала»*. Суть этого принципа в распределении ответственности за результат между всеми работниками школы. В образовательном процессе нет второстепенных действий и ролей, и упущение какой-то детали, начиная от доступности объяснения и кончая освещенностью рабочего места школьника, может сыграть существенную роль.

4. *«Процессный подход»*. Каждое дело, каждая образовательная процедура, мероприятие органически связано с другими, один процесс органически переходит в другой. Все процедуры работы школьной команды образуют целостный структурированный процесс, один учитель нуждается в другом.

5. *«Системный подход к менеджменту»*. Управленческая команда держит в поле аналитического контроля всю ситуацию жизни школы, распределяя свое внимание между всеми протекающими в школе процессами. Приоритетным объектом внимания являются, конечно, работающие в школе, их квалификация и мотивация труда.

6. *«Постоянное улучшение»*. Любой администратор, учитель, лаборант и, наконец, ученик заняты поиском постоянного улучшения качества своего труда, его эффективности и оптимальности, внедрением новых учебных, организационных и информационных технологий. Постоянное развитие в данном случае – условие стабильности результатов.

7. *«Принятие решений на основе фактов»*. Качественные управленческие решения могут приниматься только на основе достоверной информации, полученной диагностическим путем, посредством применения исследовательских методов. В сборе и анализе этой информации участвует весь коллектив.

8. *«Сотрудничество с теми, кто поставляет сырье и кто получает готовую продукцию»*. В нашем случае под «поставщиками» следует, наверное, понимать родителей, дошкольные образовательные учреждения, неформальное окружение детей. В известной степени «сырьем» для школы служат программы, учебники, оборудование, ибо все это, в конечном счете, перерабатывается в итоговый продукт – обученного и воспитанного ученика. «Потребителями» являются вузы, работодатели, органы государственного управления, административные и культурные учреждения.

9. «Минимизация потерь, связанных с некачественной работой». Педагогическая интерпретация этого принципа обращает наше внимание на необходимость не причинять ущерба знаниям, развитию, здоровью учащихся и учителей; стараться делать все с первого «предъявления», не теряя времени затем на исправление упущений; тщательно продумывать ход и последствия всех проводимых в школе мероприятий.

Система управления (СУ) качеством есть, таким образом, совокупность определенных концептуальных установок, нормативов, средств и управленческих процедур, которые обеспечивают создание образовательного продукта в соответствии с требованиями стандарта и его непрерывное совершенствование процесса и результатов образовательной деятельности. В структуре СУ качеством можно выделить: 1) концепцию качества, принятую данным образовательным учреждением; 2) пакет нормативных актов и документов, определяющих требования к качеству процесса и его результатов; 3) контрольно-измерительные материалы и процедуры мониторинга качества; 4) процедуры непрерывного обновления и коррекции содержания образования; 5) механизм освоения и практического использования научно-методических разработок и технологий повышения качества образования; 6) взаимодействие основного и дополнительного образования; 7) механизм аттестации отдельных педагогов и образовательного учреждения в целом; 8) система информационных технологий (дидактических компьютерных сред) в образовательном учреждении; 9) имидж образовательного учреждения.

С учетом этого можно дать развернутую характеристику внутришкольной СУ качеством. Эту систему, по видимому, есть смысл рассмотреть на нескольких уровнях: общешкольном, на уровне учителя, на уровне ученика. Только согласованность всех этих уровней, вклад каждого из них в общий результат обеспечивает подлинное качество образовательной деятельности школы.

Система качества на общешкольном уровне. Таковая предполагает прежде всего наличие в школе разработанных *процедур целеполагания*, позволяющих учитывать интересы и потребности (государства, образовательного учреждения, учащихся, родите-

лей, педагогов), разделенность целей на фундаментальные и локальные, измеримость их достижения.

Далее, для каждого блока содержания образования описан и представлен в понятной для учителей форме ожидаемый уровень компетентности учащихся.

Методы обучения включают организационно-деятельностное моделирование условий усвоения содержания образования, экспертизу качества усвоения, рефлексию, единство предметного и личного опыта.

При организации учебной деятельности учащихся различных возрастов в школе применяются диагностика и самодиагностика, в том числе посредством информационных технологий.

Формы организации обучения предполагают индивидуализацию, выбор образовательных траекторий, психолого-педагогическое сопровождение, использование интегрированных и нетрадиционных форм.

При оценке достижений учащихся принимаются такие характеристики их развития, как: осознанное выполнение учебных действий, упорство, собранность, целеустремленность, мобилизация на достижение результата, навыки самоорганизации, творческое отношение к учению, образ школы, связанные с ней жизненные события.

Проектирование системы как поиск путей восхождения к новому уровню качества предполагает: изучение потребностей и непрерывное обновление содержания, диагностика и коррекция вариативных маршрутов, соответствие результата проекту.

Качество образовательной деятельности школы существенно зависит от того, насколько целостно руководитель охватывает своим вниманием происходящие в ней процессы. Эти представления располагаются на нескольких уровнях: 1-й – уровень идеи (что в принципе в школе должно происходить, куда она идет?); 2-й – уровень программы развития, учебного плана; 3-й – уровень проектов работы на год, план ближайших шагов; 4-й – уровень конкретного сотрудничества, взаимодействия с педагогами, учащимися родителями и др.

Система качества на уровне учителя. Таковая предполагает представление им замысла предстоящей работы (курса, системы

уроков по теме, предстоящего урока) на нескольких уровнях. Учитель должен решить, что он хочет добиться от детей; что они должны усвоить из преподаваемой им предметной области; что они должны проделать, испытать, через что «пройти», чтобы у них это сформировалось; как будет организована их деятельность. Учителю также надо будет решить, потребуется ли ему для этого помощь его коллег, родителей, школьной администрации.

Далее учителю необходимо проанализировать его педагогический ресурс: что именно он с помощью имеющихся у него средств можете внести в развитие организованности, компетентности учащихся как общешкольные цели. Вероятно, при этом он должен также обдумать, что он хотел бы внести своего в имеющуюся учебную программу и обосновать необходимость этого.

Важнейший предмет внимания учителя состоит в определении того, как пройдут путь к предполагаемому вами результату учащиеся с различными уровнями учебной успешности, какие вы предвидите у них (различные) затруднения и как можно будет их преодолеть. Для того чтобы спроектировать это, учитель должен решить, знание о каких моментах жизни и развития его учащихся ему понадобится при построении проекта учебного процесса, что при этом дети сами должны узнать о себе, о причинах своих неудач. Учителю предстоит заранее продумать, какие элементы его проекта носят «вероятностный» характер и их, скорее всего, придется дорабатывать или видоизменять в ходе реализации учебно-воспитательного процесса. При этом ему необходимо учитывать результаты деятельности его коллег, работающих в данном классе, реализовывать межпредметные связи, а также различные формы профессионального сотрудничества.

Очень важно привлечь самих детей к созданию и корректровке проекта образовательного процесса, организовать совместную разработку критериев оценки и обсуждение результатов.

Одно из важнейших отношений в системе «учитель – ученик», влияющих на качество обучения, – *оценочное*. Последнее зависит от того, как учитель решает для себя следующие вопросы:

1. Что должно быть предметом оценки – действия? Поступки? Личность ученика?
2. Кем я себя вижу, какую роль на себя беру в процессе оценки?

3. Что преобладает в моей оценочной деятельности – защита своей позиции или заинтересованность в ученике?
4. Каких профессиональных и личностных качеств мне недостает в процессе оценивания ученика?
5. Как влияет оценка на статус школьника в коллективе? В его собственных глазах?
6. Как добиться, чтобы самооценка ученика совпадала с моей оценкой или даже была «строже»?
7. Как превратить оценку в ситуацию сотрудничества?

Высший уровень качества профессиональной работы учителя – создание им собственной (авторской) педагогической системы (ПС). Ниже мы предлагаем своего рода эвристическую схему создания такой системы¹. По каждому вопросу предлагаются ориентирующие рекомендации.

1. Какие цели должны быть достигнуты при изучении вашего предмета?

- Знания, принципиально важные для жизни.
- Умения, значимые для развития детей и для овладения другими предметами и сферами культуры.
- Личностные качества и способности (опыт нравственного поведения, организованности, самодисциплины и т. п.).

2. Что вам желательно знать о своих учениках для успешной работы с ними?

- Ценности и жизненные планы детей.
- Значимость школы и учебной деятельности для их самореализации.
- Способности, сферы самоутверждения.
- Потребность в достижениях, ответственность, самостоятельность, волевой контроль и др. в соответствии с возрастными нормами.

3. На какие группы вы мысленно дифференцируете учащихся?

- По их отношению к учебной деятельности.
- По учебным возможностям.
- По способностям к вашему предмету.

4. Какие трудности усвоения материала вы предвидите?

Связанные с тем, что

- объективно сложен для понимания материал;
- слаб волевой контроль у детей;

¹ Разработано совместно с В. В. Анисимовой.

- неудовлетворительно построены программа и учебник.
5. *Как следует конструировать материал учебных занятий?*
- Выделить опорные понятия и умения для всего курса.
 - Найти ключевую идею *темы*.
 - Продумать, что должно отложиться в сознании учащихся на этом уроке.
6. *Что является для вас источником материала кроме учебника?*
- Сфера собственных увлечений.
 - Знание о внеучебных занятиях детей.
 - Собственный опыт и знания из различных областей культуры.
7. *Структурированы ли ваши уроки в целостную систему?*
- Каждый урок имеет свое место и цель.
 - Логика уроков может варьировать в зависимости от уровня развития класса, психологического контакта с ним, конкретной образовательной ситуации.
8. *Как вы «переводите» содержание материала в деятельность учащихся?*
- Разрабатываются вопросы и задания.
 - Проектируются проблемные ситуации.
 - Подбираются интерактивные и контекстные методы.
 - Работа с материалом по мере вхождения в тему становится все более активной и самостоятельной.
 - Учебная деятельность предстает в форме диалога, игры, решения исследовательских задач.
9. *Что как минимум должны проделать учащиеся, чтобы они овладели материалом по изучаемой теме?*
- Ключевые понятия и идеи.
 - Задачи, упражнения, действия, операции.
 - Дифференцированный подход к разным группам детей. Индивидуальные учебные маршруты.
 - Соотношение репродуктивной и творческой работы на уроках.
10. *Возможны ли какие-то «находки», ноу-хау, ваши собственные методические «изобретения» на уроках?*
- Пробуйте то, что соответствует вашему стилю.
 - Предлагайте изобретать и вносить усовершенствования на урок самим детям.
11. *Как поддерживать атмосферу успеха и достижения на уроке?*

- Своевременно выявлять, предупреждать и исправлять ошибки.
- Поддерживать в каждом веру в его силы.
- Опирается на любые способности детей как на факторы их учебных успехов.

12. *Какие способности вы стараетесь развивать в детях?*

- Самостоятельно ориентироваться в задачной ситуации.
- Мобилизовать себя на достижение.
- Испытывать радость от систематического преодоления трудностей.

13. *Как оценить эффективность вашей системы?*

- Систематическое повышение учебных достижений детей.
- Развитие их интересов, ответственности, желания работать с вами.

- Ваше собственное удовлетворение от работы.

14. *В чем состоит главная идея вашей ПС?*

- Всегда и во всем сотрудничать с детьми.
- Видеть в них равноправных участников педагогического процесса.
- Возможность непрерывного совершенствования системы, повышения ее надежности, технологичности, устойчивости результатов.
- Постоянный самоанализ, рефлексия содержания деятельности и состояний детей в учебном процессе.
- Оценка своей роли в общей системе работы педагогического коллектива школы.

Качество учебной деятельности ученика. Самое главное для успеха этой деятельности – установка, принятие ее смысла. «Знания мне нужны потому, что я должен стать человеком, гражданином своего отечества, отцом, матерью, культурной личностью» (В. А. Сухомлинский). Представление о высоком смысле учебной деятельности является основанием *личной учебной системы ученика*, ибо, если он не осознает и не принимает подлинного смысла учения, никакая «система обеспечения качества» не обеспечит его!

Основанием *личной системы ученика* является ее *цель*, которая указывает на то, что ученик хочет достичь. Последняя определяется мотивом учения, движущими экзистенциальными потребностями, которые побуждают ученика учиться, тем местом, которое занимают мотивы учения в общей жизненной мотивации ученика. Это «место», кстати, и описывается понятием «смысл». Мотив определяет не только цель, но и способ учебной деятельности.

То, как будет ученик учиться, зависит от того, какой смысл он видит в этом. Сразу надо оговориться, что наивысшего качества учебная деятельность достигает тогда, когда она выступает не средством достижения каких-либо лежащих за ее пределами результатов, а выступает именно как *самоцель*, самооценность. Мы как-то с учениками пришли к парадоксальному выводу: работа делается быстрее, когда хочешь продлить получаемое от нее удовольствие. Когда же хочешь от нее поскорее избавиться, она, «как назло», становится долгой и изнурительной. Словом, «всякое дело можно делать только тогда, когда оно ужасно интересно» (Юлиан Семенов). Заметим, дело, а не получаемый от него результат. Даже самые высокие научные открытия, как уверяет один из создателей квантовой электродинамики Р. Фейнман, появляется в результате «удовлетворения ученым личного любопытства». Так, первое, что необходимо для качества учебной деятельности – ее мотив, смысл, цель.

Затем идет организация учебной деятельности: ее предмет и пространственно-временные характеристики. Все это в сознании ученика должно обрести форму специфических принципов, которыми он будет руководствоваться в своем учении. Изучение опыта работы многих лучших учеников позволяет сформулировать специфические принципы, которые делают их учение успешным. Эти принципы, несмотря на их вариативность в общем сводятся к следующим:

1. *Стремление всегда и везде делать что-то полезное для своего развития.*

Отдых, считают такие ученики, – это понятие, относящееся к телесной сфере человека. Душа права на отдых не имеет. Как у Заболоцкого:

*Не позволяй душе лениться,
чтоб в ступе воду не толочь.*

*Душа обязана трудиться
и день и ночь, и день и ночь...*

Это постоянное пребывание в собранном, организованном состоянии доставляет таким ученикам удовольствие. Это ощущение самомотивированности, напряжение становится устойчивой привычкой, своеобразным лейтмотивом жизни. Ученик с такой ориентацией постоянно берется за самое трудное, ставит перед собой

задачи, нередко превышающие его возможности, и никогда не успокаивается на достигнутом. Мотивация достижения у него концентрируется вокруг потребности в саморазвитии.

2. *Освоение предмета и любого дела «и виширь, и вглубь».* Ученику хочется и обрести широкую эрудицию и в чем-то превзойти своих одноклассников, кружковцев по знаниям в увлекающей его области.

3. *Четкое разделение предстоящей работы «на порции» и безукоризненное выполнение плана.* В этом «один из рычагов» системы успешного ученика. Он старается любой ценой, иногда даже сидя до глубокой ночи, выполнять намеченный план. Постепенно он сам понимает, что избавиться от перегрузок можно только благодаря четкой организации, планированию своих занятий, выполнению заданий заранее, а не накануне отчета. «Авральная работа» как раз характеризует слабых учеников.

4. *Постоянное стремление проверить уровень своей подготовки, сравнить себя со «знатоками».* Последнее сказывается даже на выборе друзей. Сильный ученик всегда стремится, чтобы рядом с ним находились люди, которые в чем-то превосходят его, заставляют его расти. Отсюда следующий принцип.

5. *Состязательность, самостоятельное создание для себя барьеров, получение удовольствия от преодоления трудностей.* Это проявляется прежде всего в отсутствии у ученика боязни потратить время на интеллектуальные тренировки и упражнения, обнаружить свое незнание или неумение, желаний «нагружать» себя, не теряя времени на развлечения.

6. *Наличие «знания о знании» – о видах знания, их происхождении и функциях, о сути и природе научного познания.* Речь идет о так называемой методологической культуре ученика. Таковая проявляется в понимании им природы и видов знания, умении различать факт, закон и теорию, обыденное и научное знание. Ученик знает, какую роль играет тот или иной вид знания и как обращаться с ним, где и для чего применять.

7. *Использование рациональных способов учения.* Хороший ученик обычно выполняет несколько простых правил: любой материал надо конспектировать, пересказывать, применять! Готовясь к ответу или к контрольной, он составляет развернутый план,

продумывает возможные вопросы, которые могут возникнуть у учителя или предполагаемого оппонента. Он предпочитает работать в библиотеке, а не дома. Дома больше «отвлечений».

8. *Восприятие учебы как увлекательной игры.* А в игре, как известно, надо выиграть, победить, преодолеть сопротивление трудного материала, опередить воображаемых соперников. Что может быть таким «соперником»? Ну, например, работающий телевизор, по которому идет увлекательная программа, или разговор со сверстниками в подъезде, или приглашение в кино.

Можно подвести итоги. Какой бы разносторонней не была система управления качеством деятельности образовательного учреждения, она не обеспечит эффективность, если «не дойдет» до каждого ученика. В конечном счете все определяется тем, как он выполняет свои учебные функции, как относится к ним.

Роль руководителя в управлении качеством деятельности образовательного учреждения. В первую очередь руководитель должен определить свою роль в этой системе, чем именно он может и должен влиять на качество функционирования и развития системы.

Стратегическая функция руководителя – проектирование развития и функционирования школы. Педагогическое проектирование как специальная проектировочная деятельность педагога *имеет место* при наличии: корректно поставленной педагогической цели (задачи); прогностической научной концепции (подчеркиваю, *научной*, ибо проектирование возможно лишь на научном уровне, на обыденном это будет обычное планирование, как правило, повторяющихся из года в год мероприятий), раскрывающей ресурсы, механизмы достижения образовательных целей данного вида; возможности выбора стратегии и ресурсов; наличии некоторого механизма экспертизы (лицензирования) проекта (если в обществе не будет специальной критериальной базы и механизмов оценки проектов, то можно представить, какие порой инновации будут вводить школы).

Педагогическое проектирование отличается от внедрения достижений педагогической науки в практику, от «инновационного поиска», от обыденного «планирования», прежде всего тем, что оно всегда направлено на *изменение педагогической реальности*,

ее *объектов* (учебников, программ, эргономики рекреаций и т.п.) и *субъектов* (компетентности учителей, типа учебной деятельности учащихся, принципов организации педагогического взаимодействия и др.).

Ориентировочной основой этих изменений выступает принятая школой концептуальная основа ее деятельности. *Проектирование* – это решение педагогической задачи на основе *достижений науки* (а не просто интуиции, опыта, находки), при этом проектировщик, в данном случае педагогический коллектив школы, может как сам проводить научное исследование, так и опираться на уже имеющиеся научные материалы.

Проектирование отличается от *«внедрения педагогической науки в практику»*. При «внедрении» заданы извне цели–средства–результаты деятельности в виде нормативного педагогического знания (В. В. Краевский), и контроль за внедрением предполагает обеспечение единообразия применения программ, методов и т.п. Пример – внедрение «системы Занкова». Проектирование же «идет» от конкретной педагогической задачи и ситуации в школе и предполагает модель и ресурсное обеспечение ее решения. При этом происходит трансформация педагогической проблемы в задачу «на преобразование педагогической реальности» (а не просто «на воспитание» у кого-то чего-то). Проект предполагает всегда создание некоего реального явления, основанного на научных (объективных и субъективных) основаниях, а не просто, скажем, разработка модели содержания образования. Последнее делается обычно в процессе научного исследования.

Наконец, проектирование предполагает экспертно-ресурсную проработку проекта.

Главными ориентирами для руководителя выступают законодательные и нормативные документы, определяющие уровень и процедуры достижения качества образования. Первостепенную роль среди таковых играют, несомненно, образовательные стандарты. Для того чтобы следить за соответствием деятельности образовательного учреждения нормативным документам, руководитель должен создать систему мониторинга качества образования, а в идеале и службу управления качеством.

Первыми шагами руководителя в этом направлении могут быть введение методики планирования работы школы на основе технологий диагностической оценки состояния ее образовательной деятельности.

Для того чтобы оценка деятельности школы могла выполнять все эти функции, методология ее построения должна отвечать некоторым требованиям. Во-первых, она должна носить целостный сбалансированный характер, то есть по возможности «схватывать» все стороны ее жизни, существенные для получения высоких образовательных результатов. Во-вторых, оценочная шкала не должна быть сильно перегружена показателями, сами же процедуры их измерения не должны быть чересчур громоздкими, а, напротив, понятными и доступными педагогам-практикам. Достижение этой простоты возможно, если команда руководителя выработает свою концепцию качества образовательной деятельности школы, в соответствии с которой можно будет определить минимум наиболее значимых и репрезентативных критериев. В-третьих, нельзя оценивать качество образовательной деятельности школы только по «результатным» критериям, например, по достижению учащимися требований образовательного стандарта и т.п. Важно оценить общие развивающие возможности школы, ее способность наилучшим образом продвигать каждого ученика, независимо от того, с какими базовыми способностями он пришел в школу. Система оценивания должна отразить также устойчивость школы по отношению к внешним средовым факторам, ее способность добиваться стабильно высоких результатов независимо от контингента учащихся, качества методического обслуживания, состояния рынка образовательных услуг, а для этого необходима методика, которая оценивала бы не только то, что школа получила, но и как она к этому пришла, насколько в ней сложились механизмы устойчивого функционирования и развития. В-четвертых, методика оценки качества, применяемая школьной командой, должна органически «вписаться» в систему деятельности школы, стать механизмом организации методической работы, принятия управленческих решений, роста мастерства учителей. Наконец, методика оценки должна быть согласованной с критериями оценки школы внешними государственными экспертами,

то есть служить инструментом для двух типов оценки деятельности образовательного учреждения – *внутренней*, совершаемой в педагогическом процессе, внутренней аттестации учителей, сбора аналитических материалов для педагогических советов и т.п., и *внешней*, которую осуществляют органы государственного управления, а также любые службы, уполномоченные контролировать деятельность школы или общественные организации, к примеру, родительские комитеты, попечительские советы и др.

Некомпетентность при выполнении этой деятельности приводит к тому, что вместо объективной оценки используются поверхностные эмоциональные суждения, сведения из непроверенных источников, а то и просто слухи. Все это в конечном счете снижает качество управления образовательными учреждениями, возможности создания и реализации программ их развития. Сами органы управления, не располагая эффективными способами оценочной деятельности, оказываются малоспособными влиять на ситуацию в школе, вследствие чего их деятельность приобретает демонстративно-бюрократический характер (проверки ради проверок!). В структуре инновационной и инспекторской деятельности все еще преобладают «процессуальные» показатели: фиксируется, «что делалось» вместо оценки реального результата. Последнее относится как к внешней инспекторской, так и к внутренней оценке (самооценке) школ.

Управленцы, не располагающие объективной и проверенной информацией, не могут удовлетворить и соответствующие информационные запросы родителей, учащихся, общественности, обеспечить качество и эффективность тех или иных образовательных нововведений, непрерывный рост квалификации педагогических коллективов.

Важным фактором управления качеством является партнерство управленческой команды с властью, работодателями, деятелями науки и культуры. Именно они нередко выступают в качестве экспертов, аналитиков, спонсоров различных школьных проектов.

В качестве критериев оценки качества образовательной деятельности школ могут выступить показатели, полученные в результате российско-британского проекта, посвященного этой про-

блеме¹. В качестве таких показателей там выделены: *достижения учащихся* (количественные показатели усвоение учебного плана, ответственное отношение к социальным обязанностям, показатели общекультурного развития детей); *качество учебного плана и учебных программ* (соответствие учебного плана базисному, сбалансированность различных предметных областей, обеспеченность учебного плана в научно-методическом, кадровом, материально-техническом аспектах); *эффективность работы педагогического коллектива как единой команды, компетентность педагогов* (ценности, принятые в коллективе учителей, понимание ими целей образовательного учреждения, принятие педагогической деятельности как лично значимой, стремление к профессиональному успеху, к собственной системе работы; индивидуальность при одновременно высокой потребности взаимодействовать с коллегами; стремление к повышению квалификации, систематическое пополнение знаний по предмету, методике и психологии, рефлексия своей деятельности; умение ставить диагностически заданную цель; учет уровня личностного развития учащихся, их потребностей, жизненных интересов, ориентация на индивидуальные качества учащихся; умение принять ребенка таким, какой он есть, понимать его; профессиональное и личностное развитие учителей; стремление к поиску «своего» метода и системы); *школьная культура, психологический климат* (стиль отношений в коллективе, диалогическое общение участников образовательного процесса, комфортное пребывание учителей в школе, согласование прав и обязанностей; эмпатийность, бесконфликтность, рефлексивное принятие решений, умение работать в «команде», толерантность; общий эмоциональный фон коллектива, интерес родителей к жизни школы и участие в ней); *школьный менеджмент и качество управления* (руководство школы видит стратегическую цель; осознает потенциальные возможности школы; создает условия для реализации педагогами их профессиональных интересов, возможностей и личностного роста; создает условия для рациональной организации труда в школе; делегирование полномочий; оказание помощи учителям в развитии их сильных профессио-

¹ Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития/ Под ред. В. В. Серикова, Д. Хокера, Волгоград, 2002

нальных качеств и корректировке недостатков в личностной и профессиональной сфере; мотивирование школьного коллектива на результативный труд; создание структуры управления, соответствующей целям школы; рациональное использование рабочего времени; руководство инновационными процессами; администрация успешно осуществляет базовые управленческие действия в школе: планирование, организацию, руководство, контроль).

Управление качеством требует и от самого руководителя адекватных этой цели профессионально-личностных качеств. Он сам должен являть образ человека, способного к самостоятельным решениям, проявлению единства слова и дела. Руководитель вынужден постоянно действовать в условиях дефицита информации, времени всех других ресурсов. Ему приходится действовать, ориентируясь на требования рынка, образовательный маркетинг, слабый прогноз среды, быть постоянно готовым к изменению типа, профиля своей школы, спектра оказываемых ею образовательных услуг. Руководитель образовательного учреждения в первую очередь должен найти, распознать и «удержать» хорошего учителя.

Руководителю присуще четкое понимание задачи, владение школьной ситуацией, знание людей и знание самого себя. Руководитель способен проявить выдержку и самообладание в сложных ситуациях. Имидж руководителя – «защитник», «мудрец», «человек долга», «профессионал».

И в завершение хотелось бы привести слова петербургского писателя Юрия Полякова: «Управлять людьми может только тот, кто тяготится этой миссией...».

Литература

Основная:

1. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Изд. 2-е. М., 1999. – 354 с.
2. Модернизация управления образовательным учреждением. Методическое пособие/ Под ред. В. В. Серикова, Т. В. Черниковой. М., 2004. – 162 с.
3. Сахарчук Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход. Волгоград: Перемена, 2003. – 260 с.

Дополнительная:

4. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Ростов-н/Д, 2002. – 288 с.
5. Проблемы качества образования. М., 2003.
6. Исиака К. Японские методы управления качеством. – М.: Экономика, 1988.
7. Контроль качества и оценка в образовании. Материалы международной конференции. СПб., 1998.
8. Качество образования как социальная проблема. Материалы региональной научной конференции. Ставрополь, 2002. – 360 с.
9. Управление качеством. Учеб. для вузов/ Под ред. С.Д. Ильенкова и др. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 199 с.
10. Щербо И. Высокое качество образования// Директор школы, 2000. № 9.

О МЕТОДАХ, ФОРМАХ И СРЕДСТВАХ УПРАВЛЕНИЯ

Исламгулова С. К., проректор по научной работе
университета «Туран», д.п.н. (t_pedagogika@rambler.ru)

Одним из условий продуктивного моделирования системы управления (СУ) организацией образования является оптимизация и совершенствование традиционных и разработка новых **форм работы**. Важную роль в решении управленческих задач играют коллегиальные формы – педагогический, малый и методический советы, консилиумы, коллегии и пр. К формам организации работы коллегиальных органов относятся заседания советов, школа молодого учителя и передового педагогического опыта, психолого-педагогические семинары, проблемные группы, группы диагностики, педагогические мастерские, теоретические семинары и т.д.

Считаем необходимым уточнить: эти формы не являются отдельными структурами, носят постоянный или временный характер, имеют различный статус и полномочия, обеспечивают выполнение всевозможных задач. К примеру, педагогический совет имеет самые большие полномочия, и его решения обязательны для всех. Нами разработано Положение о педагогическом совете для организаций общего среднего образования г. Алматы¹.

Методический совет является совещательным коллегиальным органом и уполномочен рассматривать и принимать положения рекомендательного характера.²

Административные совещания предполагают контакты между администрацией и педагогическим коллективом школы и выполняют информационную функцию.

¹ Положение о педагогическом совете, методические рекомендации и дополнительные материалы представлены в книгах, изданных ИПК ПКСО г. Алматы:

– Педагогический совет: Методическое пособие. – Алматы, ИПК ПКСО. 2008. – 156 с. (на казахском и русском языках).

– Педагогикалық әдептілік – оқу және тәрбие үдерісінің маңызды құрамдас бөлігі / Педагогический такт как важный компонент учебно-воспитательного процесса: методическое пособие для руководителей организаций образования (каз., рус.). – Алматы, ИПК ПКСО. 2009. – 252 с.

² Положение о научно-методическом совете опубликовано в ТП № 4, 2009.

Положения о методическом объединении и кафедре опубликованы в ТП № 3, 2009.

Совещания при директоре рассматривают вопросы организации и итоги мониторинга результатов педагогической деятельности (Приложение 1, 2).

Деятельность коллегиальных органов может охватывать различные направления функционирования организации:

- 1) решения, относящиеся к общей стратегии и политике;
- 2) все акты управления и административных действий;
- 3) непосредственную исполнительскую деятельность, реализующую принимаемые решения».

Б. З. Мильнер подчеркивает: «Нельзя не видеть и того, что коллегиальные органы способствуют стабильности организации, поскольку дают возможность» административному персоналу находиться в курсе проблем всех подразделений [1, с. 102–103]. Кроме того, на наш взгляд, организация работы через коллегиальные формы позволяет создать атмосферу сотрудничества, сотворчества, соуправления и обеспечить такое информационное пространство, которое поможет вовлечь каждого учителя в инновационную деятельность, направленную на достижение педагогической цели. Наш опыт вовлечения учителей в высокую инновационную деятельность позволяет считать эффективными такие формы работы, как научно-практические семинары, тренинги, деловые игры, дебаты и пр.

Управление развитием и функционированием педагогической системы предполагает различные **методы**, «каждый из них в отдельности не позволяет решить все практически важные проблемы <...> и должен применяться в органичном сочетании с другими» [1, с. 276].

Изучение научных источников и специальной литературы по проблемам менеджмента позволяет отнести к методам СУ

- анализ деятельности, процессов и результатов;
- обсуждение и дискуссии для выработки единых подходов;
- целеполагание;
- концептуальное видение;
- формирование групп и предоставление полномочий;
- календарное планирование;
- своевременное обучение;
- организационную перестройку;

- проектное управление;
- моделирование процессов, поведения и деятельности;
- сравнение и сопоставление;
- измерение и оценку;
- экспертизу;
- корректировку процесса;
- создание системы мотивации и пр.

К эффективным методам контроля можно отнести наблюдение, изучение школьной документации, беседы, контрольные работы, срезы, устный опрос, анкетирование, переводные экзамены, олимпиады, смотр-конкурсы, диагностические методы (тестирование, методы математической статистики и др.).

В основу деятельности разработанной нами СУ были положены методы стратегического проектирования и моделирования, а уже все остальные методы использовались для обеспечения решения проблем, вытекающих из реализации стратегического проекта. Проектирование педагогической системы, организации педагогического процесса предполагает прогнозирование методов, а лучше совокупность методов, целостные логические, сбалансированные структуры способов действий при реализации отдельных функций управления. Необходимо обеспечить научно обоснованное, рациональное сочетание методов управления.

Методы определяют **средства** управленческой деятельности. К примеру, эффективным средством управления по целям является приказ, который может стимулировать начало действия (коррекция), играть важную роль на таких функциональных стадиях, как контроль и коррекция.

Современный менеджмент основывается на такое важнейшее средство СУ, как стратегические и тактические проекты.

Литература

- 1 Мильнер Б.З. Теория организации. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 336 с.
- 2 Исламгулова С.К. Управление развитием школы: технологический аспект: Учебно-методическое пособие. – Алматы: ИПК ПКСО, 2010. – 300 с.

ПОЛОЖЕНИЕ О СОВЕЩАНИИ ПРИ ДИРЕКТОРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ г. АЛМАТЫ

I. Общие положения

1. Положение о совещании при директоре организации образования (далее Положение) разработано в соответствии с пунктом 9 статьи 44 Закона Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года.

2. Положение определяет порядок организации деятельности, включая порядок избрания членов совещания при директоре, являющегося одним из коллегиальных органов управления в организациях образования.

3. Совещание при директоре в своей деятельности руководствуется Законом Республики Казахстан «Об образовании», уставом организации образования и настоящим Положением.

4. В работе совещания при директоре принимают участие члены администрации и приглашенные лица из числа руководителей структурных подразделений, педагогического и обслуживающего персонала, общественности, родителей, учащихся.

5. Председателем совещания при директоре является директор организации образования.

7. Из числа членов совещания при директоре открытым голосованием избирается секретарь (возможно совмещение должностей секретаря педагогического совета и секретаря совещания при директоре).

II. Цели, задачи и содержание деятельности и формы работы

Деятельность совещания при директоре основывается на педагогическом анализе, прогнозировании и проектировании образовательного процесса в соответствии с проектом развития организации образования.

1. Цель

Обеспечение качества образовательной деятельности путем оперативного управления.

2. Задачи

– контроль исполнения законодательства в области образования;

- контроль соблюдения охраны труда и техники безопасности, санитарно-эпидемиологических норм и требований;
- контроль соблюдения правил внутреннего распорядка, приказов и распоряжений;
- контроль подготовки и оценка реализации мероприятий, предусмотренных проектом организации педагогического процесса;
- мониторинг реализации проекта организации педагогического процесса;
- мониторинг качества образовательной и учебной деятельности;
- оперативное принятие управленческих решений, направленных на коррекцию отклонений в реализации проекта организации педагогического процесса;
- оперативное принятие управленческих решений, направленных на коррекцию образовательной и учебной деятельности.

3. Содержание деятельности

- рассмотрение вопросов подготовки и реализации мероприятий, предусмотренных проектом организации педагогического процесса;
- предварительное обсуждение итогов внутришкольного контроля до вынесения вопроса на педагогический совет;
- заслушивание отчетов о работе педагогов и структурных подразделений по реализации проекта организации педагогического процесса или устранению замечаний, сделанных в ходе проверки;
- обсуждение жалоб и предложений, высказанных учащимися или их родителями в адрес педагогов или организации образования;
- планирование работы организации образования в каникулярное время;
- заслушивание членов администрации о выполнении норм посещения уроков, проверки документации и пр.;
- обсуждение работы административно-хозяйственного персонала и других вопросов, требующих оперативного решения.

4. Основные формы работы

- заседания по вопросам, отражающим содержание деятельности совещания при директоре Д.

IV. Порядок работы

- работа СД проводится в соответствии с планом на текущий учебный год. Планирование работы СД основывается на проект педагогического процесса организации образования;

- план составляется и утверждается директором организации образования после обсуждения на заседании СД;
- заседание СД проводится не реже 1 раза в месяц;
- по результатам рассмотренных вопросов на заседании СД принимаются оперативные управленческие решения, которые оформляются протоколом;
 - вопросы к СД готовятся ответственными, определенными планом работы СД;
 - члены администрации обязаны посещать все заседания СД, принимать активное участие в его работе, своевременно и точно выполнять возлагаемые на них поручения;
 - проведение заседаний СД не регламентируется количеством присутствующих (кворумом);
 - приглашенные на заседание СД, извещаются письменно под роспись;
 - продолжительность совещания не более 1,5 часа.

V. Документация совета

- положение о СД;
- протоколы заседаний СД, которые подписываются председателем и секретарем СД;
- план работы СД на текущий учебный год.



IV. Права совета

Совет имеет право:

- заслушивать членов администрации, руководителей структурных подразделений и членов педагогического коллектива по вопросам организации педагогического процесса;
- оценивать деятельность членов администрации, руководителей структурных подразделений и членов педагогического коллектива;
 - заслушивать учащихся по вопросам учебной деятельности и соблюдению правил внутреннего распорядка;
 - решение СД может быть оформлено в виде приказа директора организации образования.

ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН СОВЕЩАНИЙ ПРИ ДИРЕКТОРЕ

| Дата | Вопросы | Ответств. |
|------------|---|-----------|
| 6 сентября | 1. Комплектование, журналы, личные дела учащихся. 2. Справки на выбывших учеников. 3. Тарификация, результаты аттестации. 4. Утверждение программы проведения Дня гимназии. | |
| 4 октября | 1. Итоги месячника по Всеобучу. 2. О проведении мероприятий «Мой Казахстан». 3. Анализ расписания уроков. 4. Об оказании материальной помощи из фонда Всеобуча. 5. Анализ документации об освобождении от физкультуры и организации групп «Здоровья». | |
| 1 ноября | 1. Организация работы ГПД. 2. Об организации педагогического процесса по правовому воспитанию. 3. О выполнении учителями правил внутр. распорядка. 4. О внешнем виде учащихся. | |
| 6 декабря | 1. Итоги проверки журналов и дневников. 2. О работе Конвента. 3. Об итогах конкурса «Лучший класс» за 2-й цикл. 4. О проведении и итогах промежуточного тестирования в 11 кл. 5. Об организации новогодних праздников. | |
| 3 января | 1. Об организации замены уроков в первом полугодии. 2. О организации смотра художественной самодеятельности. 3. Итоги контроля за проверкой тетрадей учителями. 4. О работе общественного инспектора. 5. Организация УВП на базе КазНУ в экологич. классах. | |

| | | |
|-----------|--|----|
| 7 февраля | <ol style="list-style-type: none"> 1. Итоги 1 полугодия (рейтинги гимназистов и классов). 2. Об итогах независимого тестирования в 4, 9, 11 классах. 3. О работе кружков. 4. О результатах месячника по Всеобучу. | 1. |
| 14 марта | <ol style="list-style-type: none"> 1. Организация работы ГПД. 2. Организация УВП по вариативным курсам. 3. О преподавании НВП и физкультуры. 4. О ходе подготовки к ЕНТ, организации дополнительных занятий. | |
| 4 апреля | <ol style="list-style-type: none"> 1. Организация УВП по математике в 1–11 классах. 2. О выполнении программ. по труду в 5–9 кл. и организации УВП. 3. О проведении дня ЧС и соблюдении норм ППБ и ТБ. 4. О работе по пропаганде ЗОЖ. | 1. |
| 2 мая | <ol style="list-style-type: none"> 1. О результатах психодиагностики гимназистов 8, 9, 11 классов по профессиональной направленности. 2. О подготовке к экзаменам и ЕНТ. 3. О расходовании средств из фонда Всеобуча. 4. О проведении выпускного вечера. 5. Об организации летнего отдыха. 6. О ремонте здания и благоустройстве территории. | |

Педагогический такт как важный компонент учебно-воспитательного процесса: методическое пособие для руководителей организаций образования / Под общей редакцией Исламгуловой С.К. – Алматы: ИПК ПКСО, 2009. – 252 с. /каз., рус.

В методическом пособии рассматриваются актуальные проблемы функционирования педагогического совета в современной школе. Руководствуясь включенными в пособие базовыми нормативно-правовыми документами, авторы дают рекомендации по планированию, подготовке и проведению педсоветов по вопросам профессиональной этики педагога.

Пособие рекомендовано директорам школ и их заместителям.

УДК 37.06
ББК 74. 200

ЭВОЛЮЦИЯ РЕЙТИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ОТ ВЕДОМСТВЕННОЙ ИНИЦИАТИВЫ К МЕХАНИЗМУ ОБЩЕСТВЕННОГО УЧАСТИЯ

Гусаров В. И., руководитель Отрядненского управления МОН администрации Самарской области, к.п.н.
gusarovvi@yandex.ru

Расширение участия внешнего ответственного заказчика в оценивании деятельности ООУ становится сегодня насущной потребностью. При этом ясно, что только «управленческие субъекты» системы образования в этой роли выступить не могут. Их возможности не простираются дальше определения ведомственных показателей качества, описывающих систему изнутри, что безусловно важно, но совершенно недостаточно [4], поскольку реальная проверка качества образования может происходить только за пределами сферы образования как таковой, – в живом социуме, на рынке труда. Поэтому система образования вынуждена сама создавать себе партнера в виде общественных институтов, призванных проводить оценку и тем самым формировать внешний заказ.

Необходимо также, чтобы между местным сообществом и образовательными учреждениями существовала двусторонняя связь, и общественный рейтинг школ и других образовательных учреждений является одним из способов ее организации. Этот механизм наиболее успешно будет работать тогда, когда доступ к информации о результатах работы образовательных учреждений будет осуществляться и по официальным каналам и по каналам вневедомственным.

Это становится особенно важным в сегодняшних условиях, когда конкуренция на рынке образовательных услуг обостряется: на образовательный рынок выходят помимо образовательных учреждений, являющихся получателями бюджетных средств, и частные образовательные организации. Соответственно, задача поддержания или повышения общественного статуса школы и сохранения контингента учащихся становится все более насущной.

В этом контексте постановка вопроса отображения полной деятельности учреждения, во всей его многоплановости и вариативности, представляется достаточно актуальной.

Использование системы внутренних и внешних оценок результатов и условий образовательной деятельности может быть использовано как один из ресурсов достижения нового качества образования, обеспечивающего возможность влиять на социальные ожидания в этой сфере, на понимание современной миссии школы, на создание информационной базы для принятия эффективных управленческих решений.

Конечным итогом рейтинга (R) является обязательный минимум информации о состоянии и развитии тех процессов в подсистемах, за которые отвечают муниципальные органы власти и территориальные органы управления образованием, на которые они призваны оказывать управленческие воздействия.

В этих условиях, как показывает международный и российский опыт, R школ и других учебных заведений становятся реальным индикатором состояния системы образования и активно используются в принятии решений со стороны общественных и экономических субъектов, родителей, а также при принятии управленческих решений в сфере образования со стороны государственных и муниципальных органов власти.

Оценивание деятельности общеобразовательных учреждений всегда предполагает наличие системы критериев оценки. И здесь, при определении необходимого и достаточного для конкретного учреждения перечня показателей качества образования управленцы неизбежно сталкиваются с известным феноменом «неполноты описания».

С одной стороны, без того чтобы положить некоторый критерий, невозможно начать сбор информации, а с другой – невозможно положить критерий, если ты не представляешь себе, что происходит. Выход из этого, на первый взгляд неразрешимого парадокса, состоит в том, что мы обращаемся к своей интуиции и опыту, к своим ценностным основаниям и целям. В то же время нужно быть готовым, что наши ценностные основания и цели, после того как мы сделаем первый тур сбора информации, могут быть проблематизированы и переопределены. Как правило,

собранные данные содержат больше информации, чем мы ожидали, и это дает почву для появления новых идей, которые не могут быть идентичными для всех учреждений, они не могут быть «спущены сверху», а должны быть выработаны в диалоге с местным сообществом. Поэтому рейтинговые системы (RC), как минимум на этапе становления, обречены находиться в постоянном развитии и видоизменении.

Теоретический анализ и опрос представителей органов управления образованием различного уровня показывает, что при определении показателей качества образования, надо ориентироваться не только на требования стандартов, но и на оценку «потребителей» – школьников, их родителей, а при возможности работодателей и других заинтересованных субъектов [3]. То есть, иницируя системы публичной оценки деятельности ОУ, государственно-общественные органы управления должны организовать изучение формальных и неформальных требований, потребностей представителей всех социальных групп, граждан.

Рейтинг общеобразовательных учреждений Отрадненского образовательного округа Самарской области существует 6 лет. За это время рейтинг из узковедомственной процедуры превратился в элемент общественного участия в управлении ОУ. На протяжении всего времени существования рейтинговая система оценки работы образовательных учреждений, разработанная специалистами управления при активном участии муниципалитетов и общественности является одной из форм общественного управления.

Модель проекта была разработана в 2002 году, и с сентября этого же года он был запущен. Специалистами управления образования были разработаны Положение о рейтинговой системе оценки эффективности деятельности образовательных учреждений и Рейтинговый оценочный лист. Эти документы обсуждались в коллективах образовательных учреждений, а также представителями муниципальной власти, общественностью во время проведения «круглых столов», встреч и пресс-конференций. В экспериментальном варианте шкала показателей была разработана только для средних общеобразовательных школ, и

участвовали в рейтинге только образовательные центры – крупные школы с филиалами. С 2003 года сбор информации по итогам учебного года о каждой общеобразовательной школе для рейтинга происходит в обязательном порядке. С 2004 года разработана рейтинговая шкала для дошкольных образовательных учреждений. Оценка традиционно [6] выполняется в ежегодном режиме.

В настоящий момент рассматривается возможность формирования R учреждений дополнительного образования и начального профессионального образования. С момента запуска в действие рейтинговая шкала претерпела существенные изменения в части набора критериев и системы оценки.

Изначально R образовательных учреждений рассматривался как инструмент образовательной политики, который объединял образовательные учреждения и повышал управляемость окружной системой образования, в которую вошли образовательные учреждения трех муниципалитетов, и обеспечивал ее целостность. Таким образом, изначальный посыл формирования RC образовательных учреждений исходил от территориальных органов управления образованием. Актуальность R заключалась в создании новой практики открытости информации о результатах и условиях образовательной деятельности учреждений.

По своему замыслу рейтинг должен содействовать органу управления образованием в определении направлений, способных повысить эффективность деятельности образовательного учреждения; формировать систему отслеживания динамики изменений в образовательной системе; способствовать формированию информационной базы для построения стратегии развития образовательного учреждения и образовательной системы территории, стимулировать создание методических разработок по использованию общественного рейтинга в общеобразовательных школах.

Главная цель R образовательных учреждений – обеспечить возможность открытого доступа общественности к информации о результативности деятельности образовательных учреждений различных типов. RC оценивания отличается от существующих

систем, таких как аттестация школ, мониторинг знаний учащихся, ЕГЭ тем, что она предполагает общий подход к оценке деятельности учреждений образования, предполагает максимальную полноту информации, открытость, прозрачность и объективность данной оценки. Эффективность образовательных учреждений рассматривается здесь в двух аспектах – учебном (качество подготовленности учащихся) и социальном (реализация задач и функций, выдвигаемых обществом перед школой как социальным институтом).

Положение о рейтинге определяет цели, задачи и процедуру сбора информации и ее оценки посредством оценочного листа, который содержит основные критерии, показатели деятельности и систему оценивания по каждому показателю [5].

Определение приоритетности того или иного показателя было основано на целях образования, особенностях современных условий, в которых находятся учреждения образования, на выявленных ранее отклонениях.

На старте проекта сотрудники Отраденского управления формировали список показателей и критериев, отражающих деятельность образовательного учреждения, экспертным путем определяли вес показателей в системе рейтинга, составляли формулу расчета итогового рейтинга.

Изменения в рейтинговую систему вносились в течение всех лет апробации. В итоге показатели эффективности деятельности образовательных учреждений были разделены на 5 блоков:

1-й блок «Качество образования» включает в себя 28 позиций и содержит следующие критерии: итоговая аттестация учащихся; активность учащихся во внеучебной деятельности; занятость учащихся во внеурочное время учебной деятельности.

2-й блок «Эффективность воспитательной работы» состоит из 31 пункта и оценивается по критериям: программное сопровождение; активность учащихся во внеурочной деятельности; охват учащихся дополнительным образованием; школьные СМИ.

3-й блок «Ресурсное обеспечение образовательного учреждения», в него входит 43 позиции. Данный блок

отслеживает: развитие кадрового потенциала; материально-технические, учебно-методические и медико-социальные условия.

4-й блок «Эффективность управленческой деятельности». Он включает 24 пункта, куда входят наличие стратегии развития учреждения, уровень квалификации руководителя и его заместителей, наличие общественных органов управления, привлечение внебюджетных средств из различных фондов и т. д.

5-й блок «Конкурсная деятельность участников образовательного процесса в рамках ПНПО», где обозначены 19 критериев, в число которых входят участие в конкурсах самого образовательного учреждения, педагогов и учащихся.

Образовательные центры оцениваются по дополнительному блоку критериев «Работа с подведомственными учреждениями», куда входят 10 показателей, касающиеся эффективности взаимодействия с ними, эффективности системы информирования и т. д.

Для дошкольных образовательных учреждений разработана собственная система показателей, используемая для построения общественного рейтинга.

1-й блок «Описание особенностей статуса ДОУ» включает 16 критериев, описывающий: статус по итогам аккредитации; характеристику программ; виды групп.

2-й блок «Эффективность воспитательной работы» построен на 20 критериях, включающих: активность детей ДОУ; охват дополнительным образованием.

3-й блок «Ресурсное обеспечение образовательного учреждения» включает 41 критериев, сгруппированных в развитие кадрового потенциала; материально-технические, учебно-методические и медико-социальные условия.

4-й блок «Эффективность управленческой деятельности» включает 32 пункта, куда входят наличие стратегии развития учреждения, уровень квалификации руководителя и его заместителей, наличие общественных органов управления, привлечение внебюджетных средств из различных фондов и т. д.

В данной системе определено три способа оценивания: процентный; количественный; альтернативный.

Процентный способ используется в связи с тем, что образовательные учреждения имеют разные количественные характеристики, например: наполняемость или кадровый состав, что делает введение любой другой оценки необъективным. Необходимо отметить, что показатели, характеризующие один и тот же критерий, могут иметь разный балловый вес, например: процент педагогов школы, имеющих квалификационную категорию, нельзя приравнивать к проценту педагогов, имеющих первую, и тем более вторую квалификационную категорию.

Количественный способ оценивания осуществляет присвоение определенного числа баллов, например, за количество призеров в различных мероприятиях, занятых дополнительным образованием, отмеченных премией «Одаренные дети», и т.д. Определяя количество баллов по каждому из вышеприведенных критериев, учитывается значимость каждого из них.

Среди показателей рейтинга есть и такие, которые нельзя оценить ни в процентном отношении, ни в количественном. Эти показатели констатируют факт наличия или отсутствия, участия или неучастия, которые также оцениваются фиксированным количеством баллов, например, наличие программы воспитания, наличие школьной символики, наличие подключения к сети Интернет и т.д.

Для подтверждения информации по рейтинговым показателям образовательным учреждениям необходимо предоставить ряд подтверждающих документов.

Вся информация обрабатывается специально созданной компьютерной программой в конце учебного года. Использование в работе возможностей компьютерных технологий позволило быстро и с высокой степенью точности обрабатывать большое количество данных.

Выбранные критерии позволяют зафиксировать динамику изменений, происходящих в учреждениях образования. Они являются наиболее значимыми для окружного и муниципального уровня, то есть имеют объективный характер и могут быть измерены в процентах, количестве, баллах, а также зависят от деятельности учреждений образования, то есть могут быть ими изменены в ходе учебного года.

Система оценки выстроена так, чтобы все блоки имели определенный вес в общем рейтинге в зависимости от приоритетов образования в округе, чтобы пренебрежение любым из блоков заметно сказывалось на результате рейтинговой оценки.

В настоящее время непосредственными результатами внедрения РС образовательных учреждений являются:

- полная и объективная информация о результатах деятельности образовательных учреждений Отрадененского округа;
- наглядная фиксация динамики изменений результатов каждого образовательного учреждения в целом и внутри группы учреждений одного типа;
- выявление областей затруднений в развитии образовательного учреждения;
- ранжирование образовательных учреждений по каждому из блоков;
- ранжирование образовательных учреждений в рамках одного типа.

Данная система оценки помогает принимать управленческие решения по развитию образования. Руководитель учреждения видит не только, какое место занимает его учреждение в ряду подобных, а также то, на что необходимо обратить особое внимание в дальнейшей работе. Эта информация помогает определить задачи на новый учебный год.

РС объединяет образовательные учреждения, повышает управляемость всей окружной системой образования, обеспечивает ее целостность, представляет результаты к открытому обсуждению общественностью и педагогическим сообществом. [1]

Сегодня рейтинг образовательных учреждений представляет картину развития образования округа с достаточным обоснованием и является мощным средством информационного обеспечения системы управления для принятия управленческих решений и одновременно важнейшим механизмом для саморазвития образовательных учреждений.

Однако реализация данного инновационного проекта позволила выявить ряд сложностей. Можно предположить, что значительная часть из них является типичной при подобной деятельности.

Цель введения R была слабо осознана рядом сотрудников управления, так и руководителями образовательных учреждений, и представителями местного сообщества. Проведенный через год после запуска проекта мониторинг показал, что согласно представлениям управленцев, первоначально цель внедрения рейтинга состояла в получении комплекса информации об учреждениях образования и проведении сравнительного анализа по каждой группе учреждений, сведенного в одном документе. Только после запуска R появилось осознание того, что R как инструмент может использоваться и для других целей. В частности, он может служить инструментом диагностики и мониторинга ситуации в округе. Итоговая информация может выступать основой для планирования, поскольку демонстрирует, по каким направлениям учреждение работает наиболее эффективно, а какие требуют в ближайшей перспективе дополнительных усилий. Результаты R показывают динамику изменения ситуации в учреждении. Это позволяет проанализировать факторы улучшения или ухудшения ситуации. У значительной части сотрудников управления не было изначально четкого различительного представления о концепции общественного R и механизме аттестации образовательного учреждения, поэтому некоторые критерии рейтинга дублировали показатели аттестации образовательного учреждения.

Сложности были также связаны с тем, что список критериев и система подсчета результатов подвергались ежегодным изменениям. Корректировка происходила под влиянием внешних факторов: начала действия национального приоритетного проекта «Образование», изменения приоритетов деятельности территориального органа управления образованием, развития другого инновационного проекта Отраденского управления – «Ярмарка социально-педагогических инноваций», уточнении требований о родителях и пр.

Мониторинг, проведенный нами в 2006–2008 гг., показал, что представления членов школьных попечительских советов о возможностях использования информации о рейтинге в целях корректировки направлений развития образовательного учреждения все еще слабо сформированы. Получаемые

результаты служат основой для внесения предложений членами попечительских советов о приоритетах развития на следующий год только в единичных случаях. Родители как потенциальные пользователи скорее склонны пользоваться информацией из слухов, нежели данными рейтинга.

Местные СМИ, несмотря на достаточно высокий уровень развития, чаще всего просто публикуют информацию, которую им предоставляет территориальное управление образования. Предоставленные Отраденским управлением возможности использования данных материалов для создания дискуссионных площадок, для артикулирования общественного запроса к системе образования или для иных целей не реализуются.

Несмотря на то что информация о результатах рейтинга высылается в муниципалитеты, в СМИ, в попечительские советы, предоставляется в общественный совет г. Отрадного, инициативы по изменению критериев оценки, по дополнительным комментариям и пр. проявляются в единичных случаях.

В существующей сегодня ситуации мы полагаем, что выведение данного проекта на отработанную технологию до оптимального состояния «целенаправленный проект, соответствующий внутренним и внешним потребностям» [2] возможно по нескольким направлениям:

- Доведение до уровня отработанной технологии (с практически неизменным списком критериев, с неизменной методикой подсчета результатов). Это позволит:

- сократить трудозатраты по заполнению, подсчету результатов и распространению информации об общественном рейтинге образовательных учреждений

- повысить доверие различных целевых групп к рейтингу

- повысить прозрачность технологии подсчета рейтинга для целевых групп

- обеспечить возможность отслеживать в динамике изменение ситуации для каждого учреждения

- Создание и поддержка системы оперативного информирования местного сообщества о результатах независимой оценки. Это позволит:

- повысить уровень информированности об общественном рейтинге целевых групп
- сформировать основу для критического отношения к существующей системе оценки
- привлечь внимание органов власти, бизнес-сообщества, общественности к типичным проблемам в развитии образовательных учреждений
- Артикулирование потребностей различных целевых групп в отношении использования результатов рейтинга. Это позволит:
 - обозначить контуры общественного заказа от родительской общественности по предоставлению дополнительных образовательных услуг, созданию определенных условий обучения детей; от муниципальных структур по участию учреждений образования в определенных социальных программах; от бизнеса по требованию в отношении будущей модели выпускника
 - сформировать перечень показателей, рекомендованных школьными советами для использования, при подведении итогов оценки работы
 - Инициация создания сетевых экспертных сообществ учителей, методистов, представителей бизнеса, общественности и пр. для обсуждения возможностей государственно-общественной экспертизы образовательных учреждений. Это позволит:
 - проводить дополнительные научно-методические исследования по системе оценивания эффективности образовательных учреждений
 - проводить обсуждение вопросов о связи между различными факторами среды образовательного учреждения и его эффективностью.

В целом очевидна заинтересованность в рейтинговой системе как системе, позволяющей муниципальной власти, общественности, в особенности родительской, представителям бизнеса открыто участвовать в формировании траектории развития образовательных учреждений.

Кроме того, на основе существующей системы рейтинга образовательных учреждений округа предполагается сформировать систему ведомственно-общественной оценки качества работы образовательных учреждений округа. Для этого

будет отработана процедура определения общественностью критериев для оценки качества работы образовательных учреждений округа. Процедуры формирования общественных критериев и проведения рейтинговой оценки будут апробированы, в результате чего будет оформлен опрос общественности округа к системе образования на среднесрочную перспективу.

В заключение хочется отметить, что если прозрачность системы образования по большей части зависит от деятельности чиновников, то степень удовлетворения ее запросов социума является результатом движения сообществ и школы навстречу друг другу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гусаров В. И.* Государственно-общественное образование. – Самара: Изд-во «НТЦ», 2006. – 420 с.
2. *Москалев И.* Технологические основы социально-инновационного государственного управления// Материалы международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход» 16–19 октября 2006 г. Звенигород. Интернет-сайт С. П. Курдюмова «Синергетика» –2007. 11 июля. <http://spkurdyumov.narod.ru/Moskalev23.htm>.
3. Общественная экспертиза процесса трансформации системы дошкольных образовательных учреждений. – СПб.: ЛЕМА, 2007. –144 с.
4. *Панкрухин А.П.* Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
5. Положение о рейтинге результативности деятельности образовательного учреждения // Интернет-сайт Отрядненского управления Министерства науки и образования Самарской области <http://ikt.otradny.net/Reiting2007/Reiting.html>
6. *Шевченко Е.В.* Международная общественная аккредитация и рейтинг образовательных учреждений, участвующих в международной деятельности// Проблемы академической и профессиональной мобильности в Евразийском регионе на пороге XXI века: Междунар. науч.-практич. конф.: тезисы докл. – Алматы: МАН ВШ, 1996. С. 127–130.

THE RATING EVOLUTION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: FROM THE DEPARTMENTAL INITIATIVE TO THE MECHANISM OF SOCIAL PARTICIPATION.

© 2008 Gusarov V.I.

Otradni branch of the Education and Science Department in Samara oblast

Rating of educational establishments is the universal tool combining the powers of the evaluation the educational establishments, the organisation of subject and constructive bilateral connection between the local community and their educational establishments, the problem zones revealing in the separate establishments and verbalization the social order to the educational system. The article describes the experience of the formation the rating system among the educational establishments of Otradni Department of Education and Science.

Keywords: The social rating of schools, open access to the information, the social order, the methods of evaluation, criteria, the indicators of the activity effectiveness.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Борытко Н. М., доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО
«Волгоградский государственный педагогический университет»

Продолжение. Начало в ТП № 3, 2010.

Кризисность (нелинейность) воспитания

В категориях «кризис» и «скачок» раскрывается **нелинейность воспитательного процесса**. Кризисность – атрибутивный признак процесса как смены состояний. Представление о воспитании как о линейном бескризисном процессе абсолютно лишено каких-либо объективных оснований. Ведь кризис (от греч. *Krisis* – решение, поворотный пункт, исход – это не только «острое затруднение с чем-либо, тяжелое положение», но и «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние (напр., духовный кризис)» (см.: Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000). С точки зрения синергетики, кризисом является точка бифуркации. И кризис является формой перехода от одного целостного состояния к другому.

Философия бытия исходит из пограничных (кризисных) ситуаций человека, в которых раскрывается неминуемое, роковое (К. Ясперс). Но столкновение с судьбой не влечет завершение жизни, а предоставляет человеку шанс подняться над ее видимым крушением посредством постижения разумом господствующего в действительности неразумного.

Кризисное состояние, по мнению философов, должно побуждать человека к поиску причин, породивших «пограничную ситуацию», чтобы, разобравшись, устранить их и расчистить путь к своему самосознанию, обеспечивающему поиск средств и возможностей для выхода из кризиса. Кризис может стать точкой перехода к следующей, более высокого уровня целостности, но может стать и точкой разрушения.

В крушении бытия, считает К. Ясперс, можно наиболее глубоко постигнуть смысл бытия. Крушение – роковое переживание при встрече с пограничными ситуациями, которое

человек, если он намерен остаться человеком, должен использовать для того, чтобы выйти на «путь к бытию». В крушении отчетливо выявляется неразумное (предрассудки в том числе), и уже от человека, а не от рока, обстоятельств, зависит освобождение и прорыв к новой жизни или гибель вместе со старым миром: «Мы всегда в ситуации. Я могу работать, чтобы изменить ее. Кризисные ситуации наряду с удивлением и сомнением являются источником философии. Мы реагируем на них маскировкой или отчаянием, сопровождающими восстановление нашего самобытия» (К. Ясперс, 1991).

Категория «кризис» как процессуальная характеристика воспитания близка к понятию «скачок», который понимается как «коренное, качественное изменение предмета или явления, превращение старого качества в новое в результате количественных изменений» (Философский словарь, 1986. С. 429-430).

Категория скачка раскрывает механизм движения процесса как переход количественных изменений в качественные, как смену периодов относительной стабильности (функционирования, накопления количественных изменений) кризисами (переходами из одного качества в другое). По сравнению с предшествующей, эволюционной стадией развития скачок представляет собой более или менее открытые, относительно быстрые изменения. Всякое качественное изменение возможно только через скачок. Но формы скачков исключительно многообразны и зависят как от характера явления, так и от тех условий, в которых протекает его развитие. По существу, каждое явление переходит в новое своим, особым способом. Однако все эти переходы могут быть разделены на два относительно определенных типа: резкие и постепенные скачки (которые нередко сочетаются в одних и тех же процессах). Первые совершаются так, что старое качество изменяется сразу, целиком. Другие совершаются так, что существующее изменяется частями, отдельными элементами, пока в результате постепенного развития оно не будет преобразовано в целом.

Признание педагогом кризисности, нелинейности в качестве атрибутивного признака воспитания неминуемо приводит педагога к вопросу об источниках саморазвития, условиях и

факторах, побуждающих воспитанника пройти через дискомфорт разрушения старой целостности и созидания нарождающейся новой.

Динамика воспитательного процесса выделяется практически всеми авторами, но трактуется по-разному. Г. И. Легонький (1979), понимает движение процесса как охват воспитательными воздействиями все большего пространства жизнедеятельности учащихся. Эту группу интерпретаций мы относим к *внешней характеристике движения воспитательного процесса*. Для Б. П. Битинаса динамика воспитательного процесса означает скорее его автономию, самодвижение («саморазвивающаяся система, движущаяся на основании обратной информации о внутренней и внешней реакции воспитанников в воспитательной ситуации»). Ю. П. Сокольников развитие воспитательной системы видит как результат последовательно перестраиваемой деятельности воспитателей по решению развивающейся системы педагогических задач.

Другая группа авторов обращают свое внимание на его *внутреннюю динамику*. Так, В. В. Краевский и В. С. Ильин рассматривают движение процесса как его развитие по направлению к более высоким уровням целостности через смену функциональных состояний учебно-воспитательной системы. Н. К. Сергеев (1997) видит смысл развития в движении от частичного, ориентированного на определенную функцию, к полному, разностороннему, направленному на полноценную самореализацию в складывающейся и корректирующейся самой личностью системе жизнедеятельности.

Для педагога это особенно важно, ибо природа педагогической деятельности такова, что требует «всего» человека. Л. А. Левшин связывает движение процесса с расширением процесса самообучения, самообразования, самовоспитания, то есть развитием субъектных свойств воспитанников. Г. Н. Прозументова, говоря о многомерности и многоуровневости педагогической деятельности в рамках педагогической системы, поднимает проблему качественного изменения способов связи ребенка с другими членами общества, являющимися реальной

клеточкой связи его с жизнью, также рассматривая процесс в плоскости жизнедеятельности воспитанника.

И. А. Колесникова (1991) называет одновременно обе (внутреннюю и внешнюю) характеристики движения воспитательного процесса, выделяя две тенденции. Первая – к сжатию структуры по горизонтали и вертикали, как следствие сближения, гармонизации взаимодействия обеих сторон и увеличения целесообразности деятельности конкретных участников (приближения результата к цели). Вторая – связана с «расширением» во времени каждого компонента за счет обогащения, разворачивания его внутренней структуры по мере совершенствования индивидуальных возможностей участников процесса.

В другой своей работе под развитием она понимает «процесс последовательных прогрессивных внутренних и внешних изменений, которые характеризуются переходом от низших к высшим формам и уровням жизнедеятельности человека. В ходе развития на базе природных задатков и способностей количественные изменения ведут к образованию нового качества, появлению новых структур в организме, психике, социальных проявлениях личности. Причем в самом организме, его строении, физиологических и психических свойствах, в его функциях содержатся внутренние условия развития» (И. А. Колесникова, 1988. С. 10).

Она метко замечает, что понимание поуровневого (скачкообразного) движения к целостности приводит к тому, что средством обнаружения динамики этого движения чаще всего служит «диагностический срез». Данный образ очень точен, поскольку срез – это всегда остановка в развитии, равнозначная для живого организма гибели. (По живому ведь обычно не «режут»...). В силу этого информация о степени целостности личности (процессе), получаемая «на срезе», – всегда знание о прошлом в развитии живой системы (И. А. Колесникова, 1999, с. 109). Следовательно, *выделение уровней еще не приводит к пониманию динамики процесса – нужно выявление внутренних сил самодвижения исследуемого феномена.*

Таким источником саморазвития Н. К. Сергеев (1997. С. 114) называет стремление уйти от недостатков, И. А. Колесникова (1999. С. 99) – увеличение осознанности движения от природной сущности к духовным высотам; Е. В. Бондаревская и Т. И. Власова – духовность человека.

Н. А. Бердяев в работе «О назначении человека» высказывает идею о том, что «человек есть существо, недовольное самим собой и способное себя перерастать» (Таинственное, чем мир... 1991. С. 22). По его мнению, индивид испытывает потребность в самоизменении и способен реализовать это изменение, причем по пути прогресса, качественного преобразования своих первоначальных характеристик. «Личности нет без изменения, но личности нет и без неизменности... Изменение может быть улучшением, восполнением, восхождением, но может быть изменой. И вся задача состоит в том, чтобы изменение не было изменой, чтобы в нем личность оставалась верной самой себе» (там же, с. 40).

Концептуальную основу гуманистической психологии составляет понимание жизни человека как единого процесса его бытия и становления (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Р. Роджерс и др.). Она объясняет личность как уникальную целостную систему, открытую внешним влияниям, обладающую реальной возможностью самоактуализации, динамичную по своему характеру и опирающуюся в своем развитии на внутренне присущий ей источник собственной активности.

В. И. Андреев (1994. С. 38), анализируя понятия «развитие» и «саморазвитие», разводит их, полагая, что в отличие от развития, саморазвитие обусловлено тем, что изменения в личностной сфере детерминируются не влияниями извне, а благодаря целенаправленному воздействию личности на самое себя. Причем происходят они не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: в самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, самореализации, самоуправлении. Под творческим саморазвитием при этом автор понимает «особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на

интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости» (там же, с. 41).

Нам представляется такое разделение весьма условным, поскольку саморазвитие также происходит лишь во взаимодействии со средой, культурой, другим субъектом. В то же время, нет никакой возможности «развить» человека, не разбудив в нем внутренних сил самодвижения. Таким образом, мы считаем *саморазвитие человека – это процесс развития, рассматриваемый в аспекте его внутренних факторов самодвижения.* Такое разделение, по нашему мнению, возможно лишь в исследовательских или конкретно-педагогических целях, понимая при этом в действительности, что речь идет о едином процессе качественных преобразований человека.

Л. И. Анцыферова (1991. С. 8) определяет механизмы развития личности как закрепившиеся в ее психологической организации способы и инструменты самопреобразования. Л. Н. Куликова (1994. С. 8) личностное саморазвитие понимает как «процесс видения жизненных перспектив» и «сознательное управление своим развитием». Автор рассматривает процесс саморазвития, как совокупность процессов самопознания, волевой саморегуляции, самовоспитания (самосовершенствования), самообладания (управления собой), повышения собственной продуктивности, духовного самоукрепления, самоопределения, самоактуализации и самореализации (1997. С. 68–69).

Таким образом, приоритет отдается внутренней динамике, внутренним механизмам движения воспитательного процесса. Одновременно представляется важным понимание процесса как появления нового качества, новых структур. Эта мысль находит свое продолжение в совместной работе Б. П. Битинаса и Н. К. Голубева о диагностике воспитания (1989. С. 82–83), где они понимают процесс воспитания не как линейное изменение положения (позиции) личности в системе общественных отношений, но как принципиальные качественные изменения, определяющиеся переходом на более высокий, более самоорганизованный уровень деятельности. В связи с этим выделяются две стороны процесса: движение как развертывание и «скачок» как переход на новый уровень или в новое состояние.

Думается, последнее замечание в полной мере объясняет объективный характер кризисов в воспитательном процессе, поскольку переход системы из одного состояния (уровня, качества) в другое (из одной целостности в другую) невозможен, иначе как через кризис, «скачок», перестройку внутренней и внешней структур процесса. Критерием оценки этих кризисов служит возрастание субъектности участников воспитания как интенциональная характеристика этого процесса.

В экзистенциально-философской традиции (К. Ясперс Ж. Сартр) кризис понимается как решительный поворот в сторону совершенствования духовно-душевных качеств, где совершенствование полагается как стремление к некоему «надчеловеческому» уровню, означающему собственно личность человека. Преодолевая себя, человек поднимается на более высокую ступень самореализации, где он способен изменять собственную судьбу и в целом судьбу социально-жизненного мира.

Новое состояние человека, понимаемое как целостное системное образование, является своеобразным «продуктом» его взаимодействия с миром и людьми, поскольку наблюдаемые в результате контакта обогащение и усложнение ее внутренних резервов ведут к «новому подвижному внутреннему равновесию» (Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко, 1989. С. 28). Переход к нему происходит через разрушение существующего и рассогласование упорядоченных определенным образом элементов, «в чередовании состояний гармонии и хаоса, из которых вырастает новая гармония» (М. С. Каган, 1996. С. 325).

В кризисные моменты своего развития личность как система находится в состоянии хаоса. Синергетика демонстрирует нам, каким образом и почему хаос может выступать в качестве созидającego начала, конструктивного механизма эволюции, как из хаоса собственными силами может развиваться новая организация, каковы закономерности и условия протекания быстрых, лавинообразных процессов и процессов нелинейного, самостимулирующего роста. Важно понять, как можно инициировать такие процессы в открытых нелинейных средах.

С. Л. Рубинштейн особо подчеркивает активную, деятельную позицию самого человека в обеспечении собственного психического роста и личностного самосовершенствования и показывает механизм этого динамичного процесса через противоречивую взаимосвязь индивида с окружающей средой и людьми: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход... не есть отрицание моей сущности... Это – ее становление и вместе с тем реализация... Отрицается только мое наличное бытие, моя завершенность, конечность» (С. Л. Рубинштейн, 1969. С. 341). Данное положение позволяет еще раз убедиться в открытости процесса саморазвития индивида внешним влияниям и утверждать, что саморазвитие как развитие человеком самого себя с опорой на собственные сущностные силы, способности и потребности, нуждается в своеобразной социальной апробации. Последняя реализуется индивидом в деятельности и общении, в контактах с другими людьми, в ходе и в результате его взаимодействия с окружающей действительностью.

Известно, что принимающая система решается перейти в одно из состояний в зависимости от «предзнания», мотивации или поставленной задачи. Самый мощный стимул для окончательного нарушения симметрии – это контекстная среда (К. Фюнфштюк, 1998). Источником развития и самоутверждения личности выступает, соответственно, возникающее в системе межиндивидуальных отношений противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью конкретной общности, референтной для индивида, принимать те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности (А. В. Петровский, 1982. С. 61–62). Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и самоутверждения. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через соизменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию. Все это способствует расширению «горизонтов» личности, определяя ступени ее дальнейшего духовного роста и сознательного самосовершенствования.

Поэтому среди проблем, напрямую затрагивающих сущностные стороны бытия и становления человека, одно из центральных мест по праву принадлежит вопросам характера и способов взаимосвязи последнего с окружающей, прежде всего социальной, действительностью, его собственной роли в осуществлении и творческом развитии подобного рода контактов, а также их совокупного значения для поступательного личностного роста индивида. И. А. Донцов (1984. С. 51) полагает, что личностное самосовершенствование есть «способ творческого взаимодействия человека с самим собой, культивирование им самого себя через активное участие в основных сферах социальной жизни».

Подчеркивая общую взаимосвязь между категориями саморазвития и взаимодействия, материалистическая линия философской антропологии (К. Гельвеций, Л. Фейербах, Н. Г. Чернышевский и др.) дает нам возможность для обоснования места категории взаимодействия в процессе реального существования индивидов, изучения механизмов тех или иных материальных (деятельностных) контактов.

Представители идеалистического и христианского направлений (Г. С. Батищев, Н. А. Бердяев, Ф. Ницше, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, М. Шелер и др.) исследуют проблему человека и его взаимодействия с окружающим миром с несколько иных позиций, выдвигая на первый план его духовно-душевную,

нравственную сторону, рассматривая тот или иной контакт через призму ценностей и смыслов человеческого существования.

По М. Шелеру (1994. С. 319–320), человек может сделать предметом своего познания не только других, но и самого себя. Предназначение духовного существа он видит в том, чтобы существовать в форме совместной жизни и быть ценным друг для друга. То есть, согласно его представлениям, основной формой бытия человека является контактное, совместное бытие, в котором каждый из взаимодействующих индивидов являет собой самоценную личность, способную к самопознанию, самоизменению и имеет, исходя из этого, ценность для другого.

В контексте современных философско-педагогических поисков, связанных с проблемой становления и развития человека, родилось и обретает все большую силу убеждение в том, что именно категория «духовности» выступает стержнем в осмыслении механизмов его саморазвития. В интерпретации его содержания наблюдаются разнообразные по направленности и глубине исследовательские точки зрения как то: «человеческое в человеке» (М. М. Бахтин, С. М. Даниель, М. С. Каган), «стремление к истине, красоте, добру и справедливости» (Ф. М. Достоевский, А. Ф. Лосев и др.); «наличие у человека смысло-жизненных целей и идеалов» (К. А. Абульханова-Славская, Э. В. Ильенков, Н. И. Киященко, М. К. Мамардашвили и др.); «способность личности к творческому самопознанию» (Н. А. Бердяев, С. Л. Рубинштейн и др.) и т.д.

Душевно-духовные кризисы преодолеваются индивидуально и совместно. В индивидуальном плане – это борьба личного сознания за свою дальнейшую эволюцию в рамках социума как сохранение и культивирование душевно-духовных качеств человека в его социально-жизненном мире, как способность быть идентичным самому себе. Обозначение личности от рождения до смерти предполагает существование неизменной основы «самости», ее уникального, личностно-экзистенциального ядра.

Таким образом, развитая смысловая сфера личности является основным внутренним условием ее саморазвития. Вопрос о смысле своего существования дан человеку не только для отчаяния – для подлинной личности, вопрошающей смысл своей

жизни, социальные изменения и разрушения монолитных социальных институтов могут быть временем активного творчества, преимуществ свободы (В. И. Пузько, 1998. С. 45).

В этом отношении представляются интересными основанные на работах В. С. Соловьева рассуждения В. В. Кузнецова (1998. С. 45–48) о стыде как внутреннем источнике саморазвития человека. Стыд – это сознание собственного несовершенства, рождающее страстное стремление стать лучше, жить достойно. Возникновение стыда у человека – важнейший момент становления его достоинства. Именно стыд является главным атрибутом человека, отличая его тем самым, как подчеркивал В. С. Соловьев от всех других животных. Человек стыдится низшего в себе, когда животное начало берет в нем верх над человеческим, таким образом, стремясь к высшему и возвышаясь посредством стыда над низшим началом.

Стыд перед унижением, унижением перед Другим, перед самим собой, боязнь потери уважения со стороны Другого и самоуважения, заставляет человека преодолеть низменное в себе, совершить нравственный поступок тем самым утвердить себя как личность. В. С. Соловьев предвосхитил один из главных мотивов современной философии, сказав, что человеку недостойно быть только орудием природного процесса, что по смыслу означает почти то же самое, что уже в XX веке утверждал Ж. П. Сартр: недостойно человеку быть объектом. Андрей Тарковский, имея в виду стыд как чувство, рождающее у человека стремление стать лучше, сказал: «Стыд спасет мир» (В. В. Кузнецов, 1998. С. 47).

Таким образом, основным внутренним стимулом саморазвития школьника и гарантией конструктивного преодоления кризисов развития становится нахождение школьником собственных смыслов самосовершенствования, позволяющих ему прежде всего определиться относительно своего собственного индивидуально-личностного роста и жизненной позиции.

Окончание следует.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ

Чурикова С. А., Кудякова Р. Ф.,
заместители директора ГУШГ № 5 г. Алматы

*...скажи мне и я забуду
покажи мне и я запомню
вовлеки меня и я научусь*

Современная система образовательного процесса требует новых подходов в совершенствовании образовательного процесса. На сегодняшний день существует несколько тенденций изменения парадигмы образования.

– Изменение личностных отношений участников образовательного процесса от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным.

– Построение процесса обучения с применением современных педагогических лично-ориентированных технологий, и интерактивных форм обучения.

– Организация процесса обучения с точки зрения смещения акцентов: в учении – с усвоения знаний, умений и навыков на развитие компетенций

– Новые формы оценивания качества образования на основе ожидаемых результатов, в основе которых оценивание компетенций и навыков широкого спектра как итог интеграции предметных знаний, умений для решения учебных и жизненных проблем.

– Деятельностный подход к структурированию учебного материала.

Все эти тенденции направлены на повышение качества образования, как следствие этого – совершенствование учебно-воспитательного процесса. Основным направлением деятельности школы-гимназии № 5 является проблема: «От профессиональной компетентности учителя к профессиональной компетентности ученика». Одним из основных путей решения этой проблемы

является интеграция, которую мы рассматриваем как основное средство развития учебно-познавательной компетенции учащихся и их интеллектуального потенциала.

Основная цель обучения на интегративной основе – дать целостное представление об окружающем мире – связана с повышением умственной активности учащихся.

Педагогический коллектив гимназии ведет исследовательскую деятельность, направленную на обеспечение оптимальных условий для эффективного внедрения модели образования, ориентированного на результат.

Задачи:

1. формирование у учащихся общечеловеческих ценностей через формирование:

- культуры мышления;
- нравственно-этической культуры;
- духовной культуры;
- гражданской культуры;
- культуры труда;
- физической культуры.

2. Развитие познавательных возможностей учащихся, их интересов, способностей и потребностей.

3. Формирование навыков непрерывного самообразования, умений ориентироваться в поле человеческих знаний.

4. Воспитание воли, трудолюбия, настойчивости в преодолении трудностей, упорства в достижении целей.

Образовательный процесс в школе построен по модели базового гимназического содержания образования, где выделяются следующие блоки:

- полиязыковый блок, цель которого формирование языковой личности;
- социально-гуманитарный блок, цель – формирование у учащихся целостного восприятия окружающего мира, закономерностей развития человеческой цивилизации и осознания своего я в многообразии происходящих событий;
- естественно-научный блок, цель – формирование у учащихся естественно-научного мировоззрения, экологического

мышления, биологической и социальной культуры, понимания места человека в этом мире как его части;

– информационно-математический блок, цель – развитие математического продуктивного мышления, способствующего формированию у учащихся диалектического мировоззрения. Умение пользоваться новыми информационными технологиями.

Первая ступень обучения – начальная школа

Целью является создание условия для оптимального развития интеллекта, склонностей и способностей личности учащегося; формирование учебно-познавательной компетентности учащихся. Выявление индивидуальных особенностей личности.

В содержании начального обучения выделены следующие образовательные области:

- словесность;
- математика;
- человек и окружающий мир.

Словесность: общая цель изучения данной области – развитие речевой деятельности младших школьников, формирование их познавательной активности и самостоятельности. Изучение словесности должно обеспечить формирование человека читающего, пишущего и слушающего, рассказывающего и объясняющего (с учетом возрастных особенностей), готового к продолжению филологического образования в основном звене школы и умеющего использовать навыки чтения, письма, письменной и устной речи для познания других областей действительности. Изучение данного компонента содержания формирует обобщенное представление о языке, способность к переносу знаний при овладении другими языками, успешность обучения в целом. Общая цель изучения блока словесности раскрывается двумя ведущими содержательными линиями:

- формирование речевой деятельности;
- овладение языком как средством общения и познания.

Математика: как универсальное средство изучения отношений между предметами в окружающей действительности. Применительно к математическому содержанию формирование умения учиться, помимо рефлексии как центрального механизма,

лежащего в основе изменений мышления, деятельности, коммуникации и самосознания, предполагает развитие:

- 1) основ (элементарных форм) интуитивного и логического мышления, соответствующего им математического языка;
- 2) элементарных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации и т.д.);
- 3) умения оперировать знаково-символическими средствами, выражать содержание в разных знаково-символических формах, переходить от одного языка к другому, отделять содержание от формы его представления;
- 4) начал творческой деятельности (пространственного воображения, способов решения задач, представлений информации и т.д.).

Человек и окружающий мир: объединение в интегрированную образовательную область содержания, отражающего две стороны материального мира – природу и общество, имеет принципиально важное значение для осознания учащимися начальной школы целостной картины мира и мест человека в нем. Интегрированный характер знаний о человеке, его взаимоотношениях с природой, социальной средой и деятельностью в ней, позволяет, во-первых, раскрыть многообразие предметов и явлений окружающей действительности; во-вторых, установить присущие им общие черты и выделить существенные различия, с тем чтобы объединить их в определенные группы; в-третьих, показать своеобразие человека как биологического и социального существа.

Общая цель изучения природных и социальных явлений формулируется как осознание понятия «окружающий мир», понимания гармонии мира, расширения детского кругозора, формирование общей и экологической культуры школьников, определенных умений и навыков, позволяющих им успешно взаимодействовать с природным и социальным окружением.

В содержании этого компонента начального образования выделяется ряд ведущих содержательных линий:

- овладение методами познания окружающего мира;
- работа с моделями;
- характеристика объектов действительности;

- характеристика связей и зависимостей;
- осознание себя как биологического, психологического, социального существа;
- осознание необходимости здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности;
- искусство и художественный труд;
- физическая культура;
- умение и навыки личной гигиены и правильной организации своей жизнедеятельности.



Какими же **методами и средствами** осуществляется реализация содержания начального образования в нашей школе?

Диалогический – познание нового через диалог (учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–учебник...).

Эвристический – самостоятельная поисковая деятельности учащихся в получении знаний.

Исследовательский – система экспериментирования с изучаемым объектом.

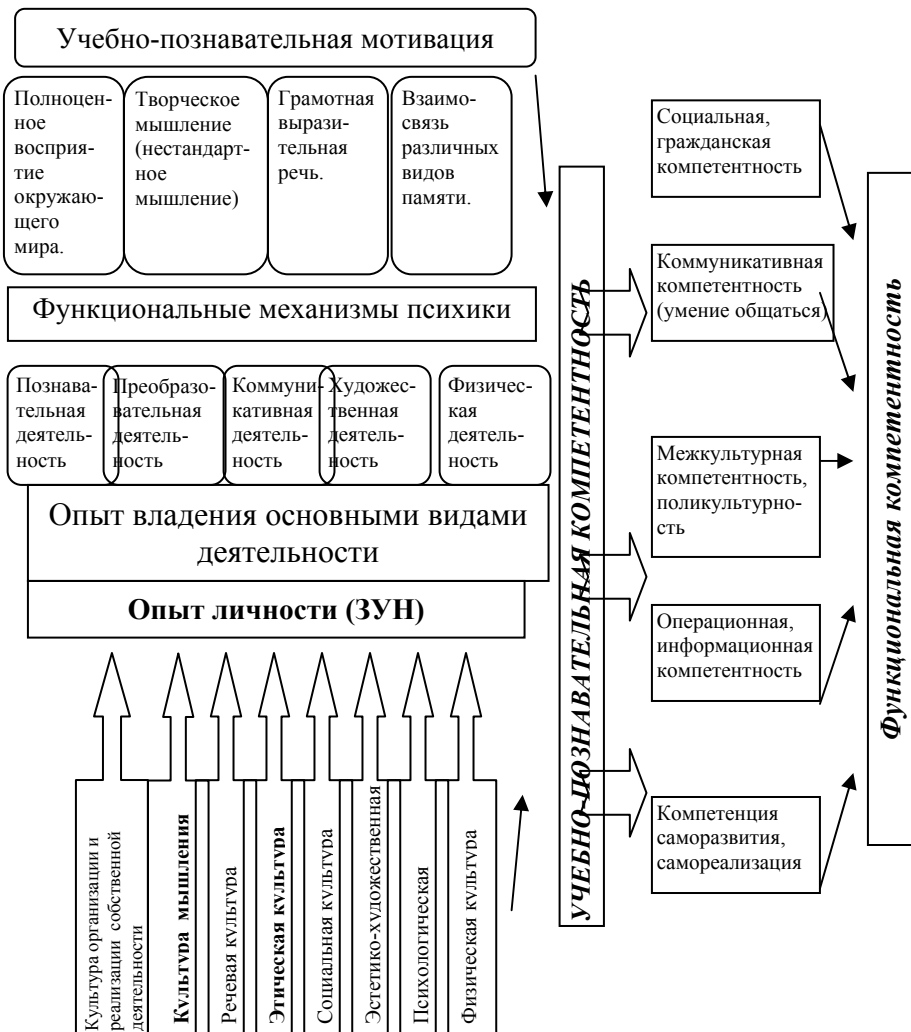
Средства обучения, используемые учителями:

- технология лично ориентированного обучения;
- система поэлементной оценки;
- стратегии развития критического мышления через чтение и письмо;
- проблемное обучение.



Педагогическое воздействие на учащихся направлено на построение личности, которую в идеале мы представляем в виде данной модели выпускника начальной школы:

Модель выпускника начальной ступени школы-гимназии № 5



Перспективы

Основное назначение начальной школы – раскрытие индивидуальности обучаемого и освоение учебной деятельности.

В начальной школе организация учебной деятельности на интегративной основе обеспечивает усвоение необходимой системы знаний, умений и навыков по чтению, письму, счету, формированию ключевых компетентностей данного уровня.

Литература

1. Современная гимназия и универсальное образование. Сборник статей. – М.: Интерфакс, 1996.
2. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе. – М., 1996.
3. Научно-теоретические основы конструирования содержания общего среднего образования в 12-летней школе Республики Казахстан (методическое пособие). Астана, 2006.
4. Методические рекомендации по формированию ключевых компетенций личности. Методическое пособие. – Астана, РНПЦ проблем 12-летнего образования, 2006.

Исламгулова С.К.

Как технологизировать процесс обучения:

Методическое пособие. – Алматы: ИПК ПКСО, 2009. – 156 с.

В пособии исследуется новая парадигма управления качеством процесса обучения на основе технологического подхода. Рассматриваются социально-педагогические условия технологизации учебного процесса. Описываются процедуры и правила технологического проектирования. Предлагаются технологические проекты, апробированные в школьной практике.

Книга адресована учителям, руководителям организаций образования, а также научным сотрудникам и преподавателям педагогических вузов, институтов повышения квалификации и переподготовки кадров системы образования, работникам методических служб и студентам.

Исламгулова С. К.

Оқу үрдісін технологияландыруға жаңаша көзқарастар:

Оқу-әдістемелік құрал. – Алматы: БЖМБК ҚДИ, 2010. – 160 б.

Әдістемелік құралда технологиялық ықпал негізінде оқыту үрдісінде сапаны басқарудың жаңа парадигмасы зерттелген. Оқыту үрдісінде технологияландырудың элеуметтік-педагогикалық жағдайлары қарастырылып, технологиялық жобалаудың шаралары мен ережелері сипатталған. Мектеп іс-тәжірибесінде мақұлданған технологиялық жобалар ұсынылған.

Кітап ұстаздарға, білім беру ұйымдарының басшыларына, сонымен қатар ғылыми қызметкерлер мен педагогикалық жоғары оқу орындарының оқытушыларына, білім беру жүйесі мамандарының біліктілігін көтеру және қайта даярлау институттарының әдістемелік қызметкерлері мен студенттерге арналған.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Лекционный курс-конспект – рекомендации

Мажикеев Т. М., заслуженный работник образования РК,
доцент РИПКРСО

Продолжение. Начало в ТП № 3, 2010 .

Творчество – продуктивная форма активности и самостоятельности человека. Его результатом являются научные открытия, изобретения; создание новых музыкальных, художественных произведений, решение новых задач в медицинском, педагогическом, инженерном труде. Творчество как процесс складывается из осознанных и неосознанных компонентов: постановка вопроса, мобилизация необходимых знаний, личного опыта, выдвижение гипотезы, определение путей и способов решения задачи, специальные наблюдения, эксперименты, обобщение получаемых фактов, оформление в виде логических образных, математических, графических, предметных структур (литературное и поэтическое произведение, конструирование деталей, приборов).

Творчество предполагает тонкость наблюдения за явлениями, волевое и умственное напряжение, эмоциональный подъем, яркое воображение, логический анализ и синтез.

Подлинное творчество (по А. Маслоу) и креативность проявляются у человека в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций, в разных формах самовыражения. Для творческой личности (по Я. А. Пономареву) характерна оригинальность, инициативность, высокая самоорганизация, огромная работоспособность, удовлетворенность в самом его процессе. Для творчества характерны потребность развиваться, потребность в постоянном росте. Творчество учителя выражается в поисках наиболее результативных методов воспитания и обучения учащихся, в создании пособий, УМК, новых технологических средств, в постоянном пополнении знаний и пересмотре устаревших педагогических взглядов и решений. В научном творчестве

большую роль играют гипотеза, умственный эксперимент, догадка.

Признаки творчества

1. Создание нового или существенное совершенствование известного, поднимающего деятельность человека на качественно иной уровень.

2. Оригинальность, неповторимость продукта деятельности, ее КРР.

3. Задействование всего духовного мира человека, его дарований, способностей, таланта. Талант – природная одаренность и выдающиеся способности к какой-либо деятельности.

4. Нестереотипный, оригинальный характер самой деятельности по созданию нового.

5. Сочетание рационального, логического, нестандартного, иррационального (парадоксального) и творческого мышления в создании нового.

6. Взаимосвязь творчества и самотворчества, самосозидания – творческий человек непрерывно работает над собой и над проблемой, которую он пытается решить.

7. Творческий учитель вникает в суть образования взрослой и зрелой личности на основе изучения андрагогики и акмеологии как научных отраслей об образовании взрослых – процесс и результат как деятельность, направленная на обретение образовательных ценностей (андрагогика), и как поиск закономерностей саморазвития взрослого зрелого человека, самореализации его творческого потенциала в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям (акмеология).

8. Творческий процесс представляет собой единство духовного и материального творчества: идеальное преобразование предшествует материальному. Создание программы, плана, проекта, модели будущей действительности происходит в процессе мышления (духовное творчество); материализация, опредмечивание – в процессе практики (материальное творчество).

Творческий потенциал личности

- Совокупность возможностей и способностей человека нестандартно решать те или иные задачи теории и практики

- Включает в себе элементы: природные задатки, здоровье, работоспособность, избирательный интерес к деятельности, увлеченность делом, нестандартность мышления, способность к самосовершенствованию и достижению КРР взаимодействия этих элементов как одаренность и талантливость

- Духовно-нравственная и интеллектуальная готовность творческому осмыслению социокультурных ценностей общества для становления индивидуальных личностных ориентаций и приоритетов учителя, его потребностей и интересов. Формирование культурных идеалов

- Развитие творческого потенциала личности учителя / ученика, руководителя (представляет собой формирование творческой атмосферы в коллективе):

1. Оценка творческого потенциала (диагностика и самодиагностика).
2. Мотивация – освоение и развитие творческих способностей, знаний, умений.

3. Целенаправленное освоение. Развитие знаний и умений.

4. Мотивация на реализацию творческого потенциала, знаний и умений.

5. Практическая реализация творческого потенциала, знаний и умений.

6. Дальнейшее развитие и саморазвитие творческих возможностей.

7. Стимулирование.

8. Научно-методическое обеспечение изучения личности, ее саморазвития, самореализации, самоактуализации.

Творческий труд учителя характеризуется наличием у него умений:

- выявить и правильно сформулировать проблему, тему, цели и задачи воспитания, обучения и развития участников ОП и ВП

- сформулировать гипотезу и правильно выбрать пути решения проблемы, темы, опираясь на личностно ориентированный, личностно гуманный, компетентностный, акмеологический подходы, используя информационные и образовательные технологии, интерактивные и мультимедийные средства;

- организовать ОЭР, накопить факты. Проанализировать и обобщить их, сделать выводы и прогнозы на основе этой работы
- творчески осмыслить свои цели и обосновать практические рекомендации
- проверить ценность полученных КРР педагогического творчества.

Педагогическое творчество определяется прежде всего общественными потребностями и наличием условий труда учителей и свободы проявления их способностей и интересов.

Творческое мышление учителя – это выражение единства познавательных процессов и умственных способностей; оно проявляется при решении задач, требующих интеллектуальной инициативы, поиска новых способов действий, видоизменения ранее усвоенных приемов, учета принятия решения конкретной педагогической ситуации. Высокий уровень развития творческого мышления учителя – важная психологическая предпосылка наиболее рационального и эффективного выполнения им своих прав, профессиональных обязанностей и несения ответственности согласно требованиям должностной инструкции. Все это возможно, если учитель стремится к оптимальным КРР, устойчив к отрицательным впечатлениям и эмоциям, сохраняет самоконтроль. Нравственные и физические нагрузки, критичность ситуаций современного педагогического труда усиливают зависимость КРР умственной работы учителя, его творческого мышления от чувств ответственности, долга, установок на самостоятельность, полноты ЗУН. Благодаря устойчивым мотивам и личностным установкам, всесторонней профессиональной подготовке и готовности к педагогическому труду и ОП, учитель может наиболее творчески принимать решения и осуществлять практические действия. Продуктивность творческого мышления учителя повышается, если он, уяснив задачу и оценив ситуацию, обстановку, создает внутренний план своих практических действий и взаимоотношений, регулирует интеллектуальные процессы. Важным условием творческого мышления учителя является быстрота, гибкость, мобильность познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения и др.), умственных операций (анализа, синтеза, сравнения,

обобщения, конкретизации и др.), форм мышления (понятий, суждений, умозаключений и др.), что позволяет учителю избежать при достижении цели шаблона, механического перенесения прежнего опыта в новые ситуации, эффективнее использовать имеющиеся знания, переработать большой объем информации и выработать новый способ действий.

Творческая деятельность необычно сложна: серьезные дидактические затруднения в социальной, педагогической среде, человеческих отношениях; она характеризуется рядом признаков: большой наукоемкостью, ярко выраженной новизной решения проблемы, высокой эффективностью, экономией времени, сил и средств, оригинальностью решения, острой направленностью на определение профессиональной трудности. Творческие творения и творческая новизна требуют напряжения сил и полной самоотдачи. Не каждый учитель способен на это. Творческие поиски ведутся с большой затратой времени и сил на свой страх и риск, что требует мужества, смелости, героизма и решительности от самого творческого учителя, руководителя, особенно это будет заметно при введении новой системы оплаты труда и при подушевом финансировании.

Творчество – это всегда путь к себе. Важнейшая черта творческой личности – стремление к самосовершенствованию. Нужна гармония активности и выдержки. Важные черты творческой личности: одержимость, самопожертвование, самообладание. Важен творческий труд в самом педагогическом коллективе как коллективе единомышленников, который создает атмосферу сотрудничества, содружества, партнерства, взаимопонимания, способствует самовыражению и самоутверждению, помогает преодолеть дидактические затруднения и помогает устранить отклонения от принятых норм.

Модернизация образования, внедрение информационных и образовательных технологий, интерактивных и мультимедийных средств, педагогической техники, технологии проектирования современной модели дистанционного образования, осуществления системного, компетентного, личностно ориентированного, андрагогико-акмеологического подходов требуют от личности учителя и от выпускника школы

определенных качеств, которые необходимо воспитывать. Ведущими творческими качествами (по А. И. Кочетову) личности учителя являются:

- сообразительность как творческое использование знаний, создание новых идей
- работоспособность как готовность и умение трудиться самоотверженно
- эмоциональная восприимчивость и психологическая зоркость как умение чувствовать и видеть психические процессы, происходящие в духовной жизни детей, взрослой и взрослой зрелой личности
- одержимость
- сосредоточенность
- критическое отношение к себе и своей работе
- стойкость в борьбе с консерватизмом, поборами, в отстаивании своих позиций.

Творческая педагогическая деятельность – высшее проявление индивидуальности. Всякое творчество есть воплощение в деятельности своеобразия индивида, его жизненных сил, опыта, дарований и способностей. Творчество – это огромный труд, духовное самосожжение, самоотдача всех сил и способностей. Творческий труд есть высшая мерка профессионализма. Творчество – это еще и напряженная борьба за новое педагогическое мышление.

Педагогическое творчество есть высшая форма активной и самостоятельной деятельности учителя по воспитанию, обучению и развитию учащихся; она предусматривает научно-исследовательский подход, опираясь на достижения психолого-педагогической, андрагогико-акмеологической науки. Оно предполагает наличие у учителя интегративных или комплексных общественно-значимых качеств:

- общие интегративные качества личности (физическое и психическое здоровье)
- общие стержневые интегративные качества (организованность, общительность, гармоничность, управляемость)

- профессионально значимые комплексно-ключевые интеллектуальные качества – сообразительность, любознательность, объективность

- профессионально значимые комплексно-ключевые волевые качества – самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, выдержка, решительность, инициативность, организованность, дисциплинированность, смелость, исполнительность

- профессионально значимые комплексно-ключевые нравственные качества – трудолюбие, коллективизм, добропорядочность, человеколюбие, прилежность

- профессионально значимые комплексно-ключевые эмоциональные качества – оптимизм, радость, чувства, настроения, эмоции

- другие профессионально значимые комплексные качества – целевые установки, ценностные ориентации, рефлексия, интуиция, потребности.

Такое деление комплексных качеств личности (по И. П. Раченко, г. Пятигорск) оправдано логикой профессиональной деятельности творчески работающего учителя новой формации, учителя-исследователя, учителя-новатора, что позволяет всесторонне оценить личность и конкретизировать общие оценки по данным основаниям учителя, обращая внимание на его логическое мышление, богатое воображение.

Черты творческой личности (по А. Лук):

- Готовность к риску, уметь рисковать: «Если боишься – не делай; если делаешь – не бойся» (Чингисхан)

- Импульсивность

- Порывистость

- Независимость суждения; собственное мнение

- Неравномерность успехов

- Чувство юмора и склонность к шутке

- Самобытность

- Смелость воображения и мысли. (Галантливому человеку свойственна смелость ума и духа). А. С. Пушкин высказал замечательную мысль о смелости: «Есть высшая смелость: смелость

изобретения, создания, где план обширный объемлется творческой мыслью»

Для того чтобы привести в движение все свои силы, человеку необходимо поместить впереди себя какую-нибудь благородную цель, способную ее зажечь.

Э. Ронин

• Познавательная до-тошность.

Творчество – это способность адаптивно реагировать на потребность

в новых подходах, способность осмысленно включать в жизнь что-то новое.

Творчество требует усилий и времени. Преждевременное ослабление усилий не позволяет устранить препятствия и мешает творческим достижениям. Необходимо проявить усилия, дисциплину, преодолеть рутину.

Для творчества характерны: потребности – мотивы – цели – ограничения – проблема – методы разрешения проблем – результат – критерии оценки – характеристика КРР.

Творческая личность – это такой тип личности, для которой характерен творческий стиль деятельности в одном или нескольких видах человеческой деятельности; для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационная творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих КРР в различных видах деятельности.

Всесторонняя творческая личность (развитая) – это такой тип творческой личности, для которой характерен творческий стиль жизнедеятельности: устойчивое проявление высокого уровня потребностей, установок, ценностных ориентаций, склонностей, творческих способностей, свойств характера, обеспечивающих личности высокие уровни творческих КРР в разных видах жизнедеятельности.

Уникальные качества творческой личности

1. Восприятие таким, как оно есть; способность воспринимать самих себя со всеми преимуществами и упущениями; уметь превращать упущения в преимущества. Это люди дела! Деловые люди!

2. Никогда не бояться общаться с другими, устанавливая ДЧО, соблюдая культуру и этику творческого и интерактивного общения.

3. Умелые эксперты, умеют выявлять фальшь и неискренность.

4. Творцы и ценители, искренне наслаждаются радостью успехов своих и других.

5. Оптимистическое отношение к самому себе – основа уверенности в себе.

6. Постоянно учатся у каждого.

Где подлинный успех, там всегда творчество, там всегда новаторство в той или иной степени.

Задачи:

– учителя – определить оптимальные формы и методы сотрудничества в САД, самостоятельной познавательной деятельности участников ОП и вооружить их методами самосовершенствования, саморефлексии, самопознания;

– учащихся – овладеть способами и приемами учебной деятельности, уметь познать радости учебного труда и самости;

– родителей – овладеть формами сотрудничества и партнерства со школой, классом в реализации ЗА и НД, общественного контроля за уровнем воспитания, обучения и развития школьников.

Аспекты творческой деятельности учителя: деятельностный, психофизиологический, психолого-педагогический, организационно-педагогический, андрагогический, акмеологический, методологический.

Фазы творческого процесса

• Подготовка – длительный процесс наблюдения, изучения, сбора информации, ее отбора, анализа, синтеза, осуществление мониторинга и информационно-аналитической деятельности

- созревание идей
- озарение
- проверка, апробация.

Уровни творчества

- Экспрессивный (лат. – выражение)

- продуктивный
- изобретательный
- инновационный – модификация, модернизация
- порождающий – выдвижение новых идей, новых задач.

Типы творческой личности

1. Лидер – способность инициировать яркую, оригинальную идею и успешно повести за собой.

2. Генератор идей – носитель и создатель новых гипотез, идей, которые апробирует, исследует и реализует на собственном передовом педагогическом опыте.

3. Энтузиаст – восторжен собственной деятельностью; он профессионал высшего класса.

4. Исследователь – постоянно в творческом поиске, в исследовании.

ТВОРЧЕСТВО – такой чувствительный цветок, что лишь похвала может заставить его расцвести, в то время как неодобрение часто не дает распуститься этому бутону.

Любой предложит идеи и качеством лучше и числом больше,

если его усилия оценивать по достоинству.

Александр Осберн

Для этих типов творческой личности характерны: наличие высокого потенциала;

нестандартное мышление; подход к решению инвариантно; самостоятельно находит проблемы и пути их решения; постоянно в поиске новых идей; смелое использование различных методов интерактивного характера, использование информационных и образовательных технологий, приемов интерактивного общения; стремление к лидерству; умение защищать свое мнение.

Инновационное образовательное направление и технология интерактивного общения требуют от творческого учителя компетентностного подхода.

Окончание следует.

ПРЕДПОСЫЛКИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мазурина М. В., методист учебно-воспитательного комплекса
«Лучик», г. Москва

Современное состояние теории и практики образования характеризуется множеством подходов, концепций, разнообразием содержания, методов и форм обучения и воспитания, появлением многочисленных инновационных учебных заведений. Изменился и характер деятельности преподавателя, который является главным действующим лицом инновационных процессов в системе образования. Для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в ходе инновационной деятельности педагогу систематически приходится обращаться к педагогической науке, призванной оградить педагогическую практику от стихийных и ошибочных преобразований.

Кроме того, внедрение инноваций является одним из определяющих факторов развития учебного заведения. От этого зависит и уровень преподавания, и творческий настрой коллектива, и связь обучения с современной наукой, общественной и экономической жизнью.

Другим важным моментом, актуализирующим проблему инновационной деятельности педагогов-практиков, является становление новых подходов к подготовке будущего учителя. В концепции модернизации российского образования определялся качественно новый уровень подготовки будущих учителей в образовательных учреждениях. Ее важнейшей задачей было и остается коренное улучшение системы образования и «подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов...» [1]. Решение этой задачи требует от преподавателя умения ориентироваться в потоке научной информации, анализировать новые педагогические системы, технологии обучения, альтернативные и вариативные программы,

адаптировать эффективный педагогический опыт, который позволил бы обеспечить качественное образование.

Нововведения в образовательном пространстве взаимосвязаны с техническим прогрессом общества; они могут опережать и подготавливать технические изыскания (существуя в виде идей, проектов), а могут являться результатом тех перемен, которые уже произошли в социуме (новые политические, художественные, интеллектуальные, философские воззрения). На самом деле все духовные или научные нововведения вызревают в соответствующей сложной социальной и культурной обстановке. Именно социальная детерминация определяет судьбу открытий и изобретений, получит ли творческий акт признание или будет обречен на забвение.

В науке неоднократно высказывалась мысль о существовании проблемы интегрирования нововведений с социально-культурной средой. Всякое новшество обречено на забвение, отторжение или лишь на временную местную реализацию, если оно не встречает понимания со стороны принимающего общества, если отсутствует социальный спрос, определяемый как состоянием общества, так и тем, какой слой оказывается наиболее заинтересованным в развитии нового типа деятельности [2].

Таким образом, инновации целесообразно рассматривать как один из источников, формирующих и поддерживающих изменения в культурном пространстве общества. Всякие социальные трансформации не ограничены временными рамками жизни того или иного социума, они – постоянно развивающееся явление, обусловленное многочисленными факторами – социальными, экономическими, психологическими. Современное общество, как известно, характеризуется быстрыми и глубокими изменениями. Образование как важнейший социальный институт, выполняющий общественно значимые функции, должно не только следовать за изменениями, происходящими в обществе, но и позитивным опережением влиять на сам характер социальных трансформаций.

Сегодня образование как никогда все больше и больше квалифицируется как один из существенных факторов эффективного общественного развития. Исследования

показывают, что уровень и развитие образования влияют на экономику стран, способствуют повышению общего уровня жизни, формируют общественные отношения. Поэтому необходимо искать пути, способы и средства совершенствования образования, повышения его эффективности.

Нововведения считаются самым эффективным путем и средством повышения эффективности образования, а поэтому буквально все страны стремятся вводить в образование как можно больше новшеств. Опыт многих стран свидетельствует, что вложения в развитие новшеств многократно окупаются, так как они исключительно рентабельны. Во многих странах сегодня уровень благосостояния все больше измеряется количеством нововведений и степенью их применения. Поэтому если раньше общество и система образования могли довольствоваться новшествами, носителями которых были одиночки-энтузиасты, то сегодня нововведения требуют организованного, планомерного, массового и общественного, а не частного к ним отношения. Внедрение новшеств в жизнедеятельность социума становится приоритетом в системе социальных ценностей современных государств (напр., в странах западной Европы, США, Канаде, Японии и др.)

В истории не было ни одного периода, когда общество было бы довольно своей системой образования. Можно вспомнить годы, когда иностранцы высоко оценивали систему образования в России, но трудно вспомнить, чтобы люди, жившие в этой стране, как и в любой другой, были бы довольны существующей в ней системой образования. И этому есть причины. Повсюду сейчас говорят о низком качестве образования, особенно школьного.

Сегодняшняя система образования России может быть охарактеризована, выражаясь языком метафоры, как светлыми, так и темными красками. С одной стороны, она по-прежнему ориентируется на знаниево-просветительскую парадигму, суть которой заключается в передаче знаний от учителя ученику, с другой – налицо стремление вырваться из плена единообразия, режима инструкций и приказов, поиск новых форм и методов обучения, нового содержания образования и управления этими процессами. Снижение интереса к знаниям, ухудшение

необходимого информационного потока, нашествие иностранных педагогических технологий (чаще всего непонятных учительству) или модных, но опять-таки непонятных инноваций – таков в общих чертах портрет российского образовательного пространства. Отсюда становится понятным критическое отношение ученых к образовательной ситуации в России.

Проблема в том, что образовательный процесс, то, как он действительно организован в школе, в основном остается «конвейерным». Наша школа во многом по-прежнему остается школой тренинга, прагматизма, дрессировки, школой давления на личность ученика (которое только в последние годы слегка смягчилось). Традиционная школа неплохо работает на то, чтобы вооружить ученика готовыми, препарированными знаниями в соответствии с Госстандартом, но для работы на развитие личности требуется совершенно другая организация образовательного процесса.

Не секрет, что обучение в российской школе не имеет выхода в практическую жизнь будущего гражданина; для нее по-прежнему свойственна схоластика и школярство; а также насильственное внедрение знаний, порождающее отчуждение детей от школы и учения, равнодушное и негативное отношение к ним.

Много говорится о том, что выпускник школы 3-го тысячелетия, для того чтобы на протяжении жизни иметь возможность найти в ней свое место, должен обладать определенными качествами личности:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно добывать необходимые ему знания, применять их на практике;

- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть проблемы и находить пути рационального их решения; быть способным генерировать новые идеи;

- грамотно работать с информацией (собирать, анализировать, выдвигать гипотезы, обобщать, сопоставлять, устанавливать закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы);

— быть коммуникабельным, уметь грамотно выходить из конфликтных ситуаций;

— самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

В принятии, внедрении и распространении новшеств важную роль играет человеческий фактор, поскольку человек является и создателем и распространителем новшеств и их потребителем. Определение основных понятий инноватики не может быть полным без характеристики людей, осуществляющих нововведения. Речь идет о педагогах, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну. Творческие способности, индивидуальность учителя не позволяют автоматически и без изменения тиражировать педагогический опыт. Субъективный фактор играет решающую роль и на стадии внедрения и распространения того или иного новшества. Педагог-новатор выступает на этом этапе в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца или модификатора его в процессе внедрения [3].

Иными словами, решающее место в реализации и распространении новшеств отводится учителю. Личность учителя может как способствовать эффективному внедрению инноваций, так и оказывать противодействие, так как каждый субъект по-разному воспринимает новшества и имеет разный уровень готовности к их воспроизводству.

Инновационность появляется тогда, когда сам преподаватель учебного заведения дальше не может в рамках традиционных форм (и содержания) решать задачи образования и воспитания. Появляется ситуация востребованности новых технологий, соответствующих новым целям и задачам.

На определенном этапе изменяется ориентация, когда люди начинают понимать, что они дошли «до черты»; тогда они пытаются улучшить свою деятельность, привнести в нее что-то другое. В это время происходит отказ от старого, однако одновременно может происходить и взаимодействие с прошлым. В этот период может обнаружиться непоследовательное поведение. И только на последней стадии периода обновления осуществляется адаптация к изменяющимся условиям, человек

начинает формировать новое поведение. Значит, освоение инновационной деятельности разными педагогами, находящимися в разных внешних условиях, осуществляется по-разному [3].

Таким образом, инновационная педагогическая деятельность основывается на личностном подходе, где внешние педагогические воздействия всегда влияют опосредованно, преломляясь через внутренние свойства личности каждого субъекта инновационного процесса, опираясь на их активность.

В зарубежных и отечественных исследованиях выделяются отдельные категории людей на основе их восприимчивости к новшествам.

Наиболее широко принята педагогической общественностью классификация К. Роджерса, который подразделяет учителей на пять основных категорий:

- 1) новаторы;
- 2) ранние реализаторы;
- 3) раннее большинство;
- 4) позднее большинство;
- 5) колеблющиеся.

В работе П.И. Третьякова педагоги по степени мотивации к инновации распределяются следующим образом: лидеры, позитивисты, нейтраллисты, негативисты [4].

Во многом готовность преподавателей к инновационной деятельности, ее мотивация будет зависеть от того, к какой из указанных категорий можно условно отнести учителя. Анализ исследований показывает, что быстрее всего воспринимают новшества представители 1-й и 2-й категорий предложенных классификаций. Представители 3-й, 4-й, 5-й категорий, как правило, слабо мотивированы на освоение и внедрение новшества, могут оказывать ему сопротивление в разной форме. Кроме того, как показывает практика, установка на нововведение зависит от индивидуальных особенностей личности: типа нервной деятельности, степени рефлексии, степени тревожности, креативности, компетентности, самооценки и др. Задача руководителя, управляющего процессом инновационного поиска, – перевести людей из 4-й и 5-й категорий в зону повышенной мотивации.

Инновационная деятельность в современных условиях часто ассоциируется с творческой, поскольку педагогическая инноватика, как правило, – это новации в области образования, связанные с творчеством, с внедрением и распространением передового опыта.

«Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности, – отмечают В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, – является креативность учителя, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения» [3].

Многие исследователи рассматривают понятия креативности и инновационности в совокупности, в комплексе, понимая под ними открытость новому, когда личностью осознается потребность в изменении. Момент субъективизма проявляется в том, что «учителя «входят» в инновационную деятельность разными путями и по-разному, по-разному же они осваивают эту деятельность и производят в ее ходе разные продукты. «Разность» эта с необходимостью относится и к явлению креативности» [3].

Когда мы ведем речь о связи инновационной и творческой деятельности, то уместно обратиться и к такому понятию, как «инновационный потенциал педагога». Чаще всего под ним подразумевают совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов.

По роду своей деятельности учитель в той или иной степени занимается исследованием. К этому его побуждает сложность, динамичность, диалектичность педагогического процесса. Грамотный педагог в своей практике опирается на достижения науки, использует учебно-программные и методические материалы. Однако все научные рекомендации рассчитаны, как правило, на «среднего» ученика. А учителю приходится иметь дело с реальными, конкретными детьми, использовать рекомендации науки в конкретных условиях учебного заведения, в уникальном детском сообществе (классе, группе). В таких условиях невозможно механически выполнять предписания, бездумно работать по трафарету. Все это заставляет учителя

готовить каждый урок как оригинальное неповторимое произведение. В этом проявляется педагогическое мастерство, учитель вступает на творческий путь исследования.

Преподаватель-новатор не может состояться без умения анализировать применяемые им методы работы, стремления добиться наибольшего эффекта в своем деле. Он должен знать свой предмет, избранную область знания, педагогическую науку, знать историю ее развития, роль в ней выдающихся личностей; уметь накапливать и анализировать научную информацию, обобщать, систематизировать факты, давать им теоретическое объяснение; пользоваться библиотечными каталогами и справочно-информационными изданиями, делать выписки, используя специальные библиографические методики, уметь сформулировать тезисы своего выступления, написать реферат, принять участие в научной дискуссии, конференции, вести экспериментальную работу.

Анализ собственного педагогического опыта играет важную роль, поскольку дает представление о сложившейся практике, позволяет выявить ее положительные и отрицательные стороны, определить, в каком направлении двигаться дальше. Обобщение и описание педагогического опыта способствует объективной оценке его эффективности. Преподаватель описывает действительность такой, какова она сложилась на момент исследования, опираясь на результаты наблюдения и первичного обобщения педагогического опыта. Результаты такого исследования в педагогике позволяют сделать выводы о таких педагогических фактах, как эффективность и неэффективность тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов и т.п.

На определенном этапе деятельности у преподавателя возникает чувство неудовлетворенности результатами своей работы. Как правило, это происходит в ходе изучения передового педагогического опыта, знакомства с учебно-методической литературой по альтернативным методическим системам,

посещения уроков у учителей, работающих по этим системам. Учитель начинает осознавать ограниченные возможности традиционной методики для достижения задач современного образования, и у него формируется потребность в освоении одной из альтернативных методических систем. А это и есть один из этапов инновационного процесса. Таким образом, происходит переход на новый уровень исследовательской деятельности, который связан с освоением новых идей и их реализацией в учебно-воспитательный процесс с целью достижения более высоких результатов.

Сегодня современному обществу нужны творчески мыслящие люди, специалисты, а это предполагает творческое освоение современных знаний. Разумеется, многое можно сделать также с помощью проблемного обучения. Но ведь и проблемное обучение и опытно-экспериментальная работа требуют больших затрат времени, чем объяснительно-иллюстративные методы, передающие знания в готовом виде. Необходим поиск новых подходов, обеспечивающих эффективность обучения, и он невозможен без инновационной деятельности учителей. Именно поэтому так важно научить этому педагогов и ввести это в систему подготовки педагогических кадров. К сожалению, есть немало материально-технических, финансовых, социальных трудностей, которые сдерживают инновационные устремления нашего учительства, мешают овладеть в требуемой мере современной духовной культурой, необходимой для творчества. Существует явное противоречие между возможностями и реальным состоянием педагогического сообщества в освоении и оценке нового.

На наш взгляд, нет и не может быть общей модели (для всех) педагога-экспериментатора. Созданный в определенной системе, фактически являясь ее продуктом, он будет транслировать ее «идеологию». Сам принцип в инновационной педагогике характеризуется лично ориентированным подходом. В результате появится больше возможностей для выбора. Тогда как у среднестатистического школьника он в принципе не так уж велик. И, может быть, поэтому именно сейчас необходимо уделить внимание системе подготовки педагогических кадров в

инновационном залоге как гаранта нашего будущего в образовании.

Библиография

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования, 2002. № 6. С. 11–40.
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология. – М., 1996.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство «Магистр», 1997. – 224 с.
4. Третьяков П.И. Практика управления современной школой. – М., 2005. – 178 с.

Innovative teaching activities based on personal approach, where the external effects of teaching has always influenced indirectly, refracted through the personality traits of each subject of the innovation process, based on their activity.

Key words: *innovations in pedagogic, the innovative potential of the teacher, learning effectiveness.*

Уважаемые читатели!

Вы еще можете подписаться на следующий номер научно-методического журнала «Творческая педагогика»!

Подписной индекс:

- через АО «Евразия-Пресс» – 75604
- через АО «Эврика-Пресс» – 75604
- через АО «КазПочта» – 75921

Периодичность – 4 номера в год.

Цена 1 экземпляра 350 тенге

плюс стоимость доставки агентства подписки).

Уважаемые коллеги! Приглашаем Вас к сотрудничеству.

Материалы присылайте по e-mail:

t_pedagogika@rambler.ru).

По всем вопросам, в том числе приобретения прошлых выпусков журнала обращайтесь

по тел.: 8 (727) 387 36 48, 8 777 2800089

ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ ГУМАНИТАРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Бачурина С. О., методист факультета повышения квалификации работников образования Волгоградского государственного педагогического университета

Глобальные вызовы человеку и обществу, которые мы сегодня наблюдаем и которые связаны с экологическими, демографическими, антропологическими и другими проблемами, позволяют сделать вывод о том, что необходима кардинальная перестройка подходов во многих сферах жизнедеятельности, связанная с новыми технологиями. В Стратегии развития науки и инноваций в РФ (Проект от 18.12.2008 г.) отмечена важность интеграции развития наук и технологий для национальной системы России. Технологический подход, ставший неотъемлемой частью развития в производственной сфере, занимает прочные позиции и в других сферах, в частности, в образовании. Он позволяет концептуально определять и решать педагогические проблемы, с большей определенностью предсказывать результаты и адекватно управлять образовательными процессами.

Возникает вопрос о научных основах разработки и возможностях реализации прогрессивных технологий в образовании. Надо признать, что в настоящее время существует разнообразный «вернисаж» методик и технологий, внедряемых в практику средней и высшей школы. Нередко образовательные учреждения, как показали наши исследования, принимают новые идеи без серьезного их осмысления и внутренней готовности педагогов, что приводит к «инновационному кризису» (В. А. Ясвин). Здесь налицо проблема, связанная с дефицитом гуманитарного знания как «живого знания» (В. П. Зинченко) и знания о живых системах. Без глубокого понимания человека, его сознания и всей субъективной человеческой реальности невозможно продвинуться в решении фундаментальных задач, стоящих перед образованием. Необходимо соотнести способы

решения этих задач с общими тенденциями развития мировой науки и инновационной практики.

В условиях технологической модернизации и поиска способов преодоления разрыва между теорией и практикой необходим серьезный учет «человеческого фактора». В связи с этим, возрастает значение гуманитарных образовательных технологий. Именно такие технологии, способствующие становлению целостного человека как субъекта той или иной деятельности, как носителя культуры, должны стать основой всех образовательных систем.

Итак, перед образованием стоят принципиально новые задачи, связанные не только с приобщением личности к всеобщему опыту и знанию, но и с субъективацией этого опыта и знания в уникально-единичных формах личностного самосознания (С. В. Белова, М. А. Гусаковский, Н. В. Маслова, Н. Б. Миронова, В. И. Слободчиков и др.). В современных условиях, когда главной ценностью становится «не научное знание, а человеческая жизнь и свобода» (вывод XX Всемирного философского конгресса, 1998 г., Бостон), особое значение приобретают гуманитарные образовательные технологии, представляющие собой научно обоснованные системы адекватной работы с «человеческим материалом», которые обеспечивают целостное человеческое развитие и становление самосознания личности.

Гуманитарные образовательные технологии в последние годы стали широко востребованными в разных сферах. На них ссылаются в своих работах Н. М. Борытко, Н. В. Бордовская, В. М. Симонов, А. В. Хуторской и др. Но это в основном практика подготовки специалистов без учета их субъективно-субъектных особенностей в рамках гуманитарной предметности – экономики, информационной коммуникации, психологии, педагогики. Сегодня необходимы такие образовательные технологии, которые призваны «помочь человеку найти самого себя» (Б. А. Астафьев) и которые обеспечивают ему формирование родовых, базовых способностей. Мысль А. Экзюпери о том, что «слишком много на свете людей, которым никто не помог пробудиться», сегодня становится все более актуальной. Все большую востребованность приобретают технологии, которые обеспечивают «внутренний» результат, связанный с духовным развитием личности как

«пробуждением потенциальных возможностей» (Р. Ассаджиоли), с «единением в сознании умственных и нравственных качеств» (В. Д. Шадриков). Необходимость реализации гуманитарных образовательных технологий как системы адекватной педагогической работы, ориентированной на подобный «внутренний» и «уникально-единичный» результат, очевидна. Именно они могут обеспечить, кроме предметного, метапредметный и личностный результаты образования, обозначенные стандартами нового поколения, и позволят осуществить переход к «новой российской школе», о необходимости которого заявлено в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Возникает в связи с этим вопрос об освоении педагогами-практиками гуманитарных образовательных технологий. Обследование разных категорий педагогов позволило сделать выводы об отсутствии у подавляющего большинства из них представлений о феномене гуманитарных образовательных технологий как системе адекватной, целостной работы с человеком. Обследование учителей 12 средних школ Волгограда, Волгоградской области, Калмыкии и Кабардино-Балкарии (643 чел.), показало, что 97 процентов из них не умеют включать в содержание урока субъективный опыт учащихся, игнорируют переживания детей, уделяя внимание, главным образом, их предметным знаниям и умениям. По данным диагностики воспитателей детских садов г. Волгограда и Волгоградской области (157 чел.), 95 процентов из них не обладают достаточными знаниями о развитии внутренних психических структур детей и испытывают затруднения в выборе педагогических методов работы с «трудными» детьми. Руководители школ (40 чел.) и дошкольных образовательных учреждений (52 чел.) чаще видят в педагогах социальную функцию. 80 процентов опрошенных ориентированы на работу на внешний результат, не принимают во внимание сложную многомерную целостность личности педагога, не имеют представления о феномене его субъективной реальности. У преподавателей высшей школы также наблюдается неготовность к выстраиванию взаимодействия со студентами с учетом

специфики субъективной реальности. Как отмечает Н. В. Бордовская, сегодня «менее всего преподаются уроки человечности». Большинство из обследованных 358 человек (92 процента) не ставят работу с рефлексивным сознанием студентов как специальную задачу на своих лекциях и семинарах. О том, что многие педагоги-практики не учитывают в своей деятельности принцип гуманитарности, отражающий единство невмешательства во внутренний мир личности и влияния на ее ценностно-смысловую сферу, свидетельствуют также исследования С. В. Беловой, И. В. Бобрышевой, О. А. Степанчук.

Говоря о сущности гуманитарных образовательных технологий, следует отметить расплывчатость в трактовке самого понятия. Сегодня гуманитарными признаются чаще всего любые технологии, связанные со сферой знаний определенных дисциплин (литературы, педагогики, психологии, экономики, права и т.п.). Поэтому считаем необходимым уточнить дефиниции понятий «технология», «педагогическая технология», «образовательная технология», «гуманитарная образовательная технология».

В Толковом словаре русского языка технология определяется как «совокупность производственных методов и процессов». В Новой философской энциклопедии технология обозначена как специфическая реальность, сфера целенаправленных усилий, детерминируемых социально-культурными факторами» (Розин В. М.). В образовательной теории и практике технология трактуется как: искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (Шепель В. М); поэтапная реализация того или иного метода, принципа с помощью определенных форм работы (Бордовская Н. В.); процессуальная часть дидактической системы (Чошанов М.); отрефлексированная на уровне профессионального сознания логическая последовательность операций, отражающая объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели (Колесникова И. А.).

С точки зрения гуманитарно-антропологического подхода образовательная технология рассматривается как более широкое

понятие, так как охватывает, кроме педагогических, разнообразные социальные, политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медицинские, экономические и другие аспекты. Разработке гуманитарных принципов проектирования образовательных технологий посвящены работы А. Е. Бахмутского, С. В. Беловой, Л. Н. Бережновой, В. И. Богословского, Н. В. Бордовской, В. И. Гинецинского, А. Г. Гогоберидзе, Н. В. Гороховатской, В. И. Данильчука, С. А. Езоповой, Ю. В. Сенько, В. М. Симонова, М. Н. Фроловской, А. В. Хуторского, Т. В. Черниковой, П. Щедровицкого и др.

С. В. Белова полагает гуманитарную технологию как «процесс проектирования учителем совместно с учеником диалогических ситуаций, ориентированных на формирование диалогического опыта личности, в логической последовательности, отвечающей внутренним условиям личности и соотносящейся с логикой становления внешних отношений между участниками образовательного процесса. Диалог есть гуманитарная педагогическая технология».

Мы в своем исследовании вслед за С. В. Беловой и В. И. Слободчиковым, трактующим «образование как особое гуманитарное производство», фокусируем внимание на гуманитарных образовательных технологиях как «обращенных к человеческой личности, к правам и интересам человека». В понимании В. И. Слободчикова это «технология построения антропологической практики, практики построения условий выращивания, становления и развития собственно человеческого в человеке».

Образование с позиции гуманитарно-антропологического подхода ориентировано на формирование родовых, базовых способностей, «становление целостного человека». Таковыми, собственно человеческими способностями, признаны способность к диалогу, творчеству, рефлексии. Системообразующим элементом этих технологий является личность педагога и его гуманитарная культура. Регулятивом их проектирования выступает текстуально-диалогический принцип (С. В. Белова).

Суть данного принципа состоит в том, что предметной областью образования здесь выступает гуманитарный текст как сообщение, заключающее в себе субъективные смыслы отношений между автором и адресатом и имеющие свой язык выражения, а методом гуманитарного познания – диалог как способ понимания этого текста, как ситуация (совокупность и динамика диалогических ситуаций), направленная на понимание другого человека, установления взаимообогащающих отношений с ним и «встраивание на основе этих отношений совместной предметной деятельности». Единицей измерения самого процесса предстает диалогическая ситуация.

Реализация гуманитарных образовательных технологий в педагогической практике зависит от степени владения педагогом собой как педагогическим (технологическим) «инструментом», который позволяет создавать ситуации культуротворчества, диалогических отношений и саморефлексии. Различаются уровни реализации педагогами гуманитарных образовательных технологий:

1-й – *декларативно-гуманитарный* (низкий) – связан с внешними атрибутами образования гуманитарного типа, с организацией образовательной ситуации без глубокого учета «человеческого фактора», отражает неумение использовать свои внутренние ресурсы в педагогической практике;

2-й – *фрагментарно-гуманитарный* (средний) – характеризуется наличием разрозненных знаний об образовательной ситуации как ситуации субъективной реальности и отдельных умений организации диалогических ситуаций;

3-й – *системно-гуманитарный* (высокий) – предполагает способности выстраивать гуманитарную образовательную технологию на основе диагностики гуманитарного опыта обучающихся и с учетом собственных возможностей.

Опытно-экспериментальная работа, которую мы проводим на базе факультета повышения квалификации работников образования ВГПУ, показала, что освоение гуманитарных образовательных технологий требует серьезного осмысления самых разных факторов и пересмотра содержания курсовой подготовки слушателей. На констатирующем этапе эксперимента

нами была выявлена степень готовности разных групп слушателей к реализации в своей практике исследуемых технологий. Мы обращали внимание на три показателя: диалогичность (опыт диалогических отношений); степень авторства в профессии (опыт культуротворчества) и способность к саморефлексии (опыт самоисследования, самосознания).

Нами использовались методики: «Мое название (занятия, лекции, фильма о моей жизни)», «Субъективная оценка ситуации моей курсовой подготовки» (анкета), самодиагностика «Я и моя профессия», наблюдение «Готовность личности к диалогу», метод неоконченных предложений: «Приглашение к диалогу», «Самопредъявление», «Моя встреча с самим собой на данном занятии», «Самый лучший день директора школы», «Рефлексивная карта», рефлексивные эссе «Мой путь ученичества и учительства», «Мой путь в профессию», «Моя любимая лекция» и др.

Было выявлено, что педагоги не готовы к реализации гуманитарных образовательных технологий в своей практической деятельности, так как не владеют собой как педагогическим (технологическим) инструментом и не видят в этом смысла. Показатель диалогичности (опыт диалогических отношений с собой, с Другим) у большинства обследованных оказался на низком уровне. Декларируется, но на практике отсутствует, принятие диалога как ценности взаимодействия, взаимообогащения, взаимопроникновения. Отсутствует интерес к себе как к субъекту образования, к Другому как субъективной реальности. Отсюда высказывания типа: «Вспомним XIX век. Вталкивали жестко и жестоко предмет. Что, люди хуже были? Роль педагога не определяющая. Личность сформируется и так» (слушатель П.); «Обращаться к каждому нереально, хотя надо и мы относимся к каждому как к личности» (слушатель Д.); «Я пришла увидеть прагматичную, утилитарную конкретную технологию» (слушатель О.); «Я должен дать большой объем материала. По регламенту занятий нет времени на анализ подхода, не пройдем материал. Рамки заданы. Госстандарт. Надо все успеть. Гуманитарные технологии требуют времени, а его нет»

(слушатель Г.), «Учитель, который себя не сломает через коленку, – это не учитель» (слушатель И.).

Этой же группе слушателей было предложено закончить следующие предложения на тему «Самый лучший день директора школы». Это день, когда: «Утром... Погода... В школе... Ученики... Учителя... Вышестоящие органы... В моей душе... В моей голове... Я буду испытывать ощущения... Мои действия... Исполнится моя мечта...»

В отдельных ответах присутствует направленность на себя, свой внутренний мир, попытка прочувствовать и осознать свои внутренние ощущения, свой потенциал, ресурс: «хорошо себя чувствую»; «В душе не требуется вмешательство психотерапевта или невропатолога (при том, что это высказывание о погоде); «любую погоду люблю», «В моей голове умещаются мысли не только о работе»; ощущение «душевного комфорта»; «Мои действия не расходятся с моими желаниями».

В большинстве же ответов прослеживается направленность внимания на внешние проявления, зацикленность на своем функционале, нереальность восприятия происходящего. Педагоги воспринимают свою работу негативно, им кажется, что они несут неподъемную ношу долженствования и мечтают только об одном: чтобы их оставили в покое. При этом они мечтают, чтобы система работала сама по себе и чтобы каждый был на своем месте и выполнял предназначенную роль. Лучший день в школе, в их понимании, – это день, когда: ученики: «не орут» или они «на каникулах»; учителя «все на уроках», «не нудят по поводу и без...»; вышестоящие органы «не дергают и не дают бестолковых поручений», «не приезжают, не давят, не грозят увольнением», «не беспокоят бестолковыми указаниями, которые надо выполнять срочно и еще вчера». Если представить обобщенно лучший день директора школы, то это ясный солнечный день, когда человек с большим количеством мыслей в голове, с ощущением удовлетворения пришел вовремя в школу, где все идет по плану, ученики хотят учиться (или они находятся на каникулах), где нет проблем с педагогами и они «готовы на все», а представители вышестоящих органов или в отпуске, или «забыли о тебе». Получается, что образ идеального дня директора школы –

это образ картины, невозможной в реальности. Можно сделать вывод, что многие руководители образовательных учреждений находятся в огромной зависимости от внешних обстоятельств и не занимают позицию лидера, умеющего, независимо от обстоятельств, организовать свой «лучший день». Налицо несформированность субъектной позиции автора своей профессии.

Многие не осознают и не умеют сформулировать свой собственный образовательный запрос, оформить его как «вопросающий» гуманитарный текст. «Зачем заглядывать внутрь себя? Знание о себе самом страшно» (слушатель П), «Я вообще считаю, что на ФПК приходят те, кто ничего не знает и сам не изучает и не хочет изучать. А у меня и так времени нет (студенты, курсовые, дипломные), чтобы его еще на посещение курсов тратить» (слушатель Ч).

Отсутствует способность к саморефлексии. Так, слушатель З. (заведующая детским садом) на вопросы диагностической методики: «Какие я сейчас испытываю эмоции? Меня раздражает, когда...» – ответила: «А я вообще не испытываю никаких эмоций и никогда не раздражаюсь. Я человек уравновешенный, спокойный». И тут ее коллега, сидящая чуть впереди, извиняется и встает, чтобы выйти из аудитории. Реакция: «Ну, что вы встали прямо передо мной! Разве не видите: я разговариваю с преподавателем!». То есть человек играет определенную социальную роль, надевает «маску», соответственным становится и внешнее ролевое поведение, «правильные», одобряемые обществом слова, а осознания собственных внутренних процессов нет, отсюда неспособность понимать и принимать Другого, выстраивать взаимовыгодное реальное (а не «масочное») диалогическое взаимодействие.

Нами разработан в процессе исследования тип гуманитарного текста, который является рабочим материалом слушателей и позволяет осуществлять глубокую рефлексивную работу в разных ситуациях. Это «Диалог Наблюдателя с Субъектом», предполагающий диалог между «наблюдающим Я» и «действующим Я» слушателя. Под данным текстом мы понимаем описание личностью, сделанное от третьего лица (с позиции

Наблюдателя), своих действий, актов деятельности и собственной субъектной позиции. Речь идет о том, что слушателям сначала предоставляется возможность спонтанного проявления в тех или иных ситуациях, а затем предлагается сделать рефлексивный анализ данных проявлений. Говоря иначе, слушатели делают сообщение (создают текст), «автор» и «адресат» которого зачастую неосознаваем, а значит, не осознается сама внутренняя образовательная ситуация. В процессе рефлексии слушатель четко понимает свою роль автора собственного образования. Уясняя смысл своих действий, характер своей деятельности, способ мышления, особенности переживаний, слушатель изучает контекст своего образования и накапливает опыт самосознания. Это, в свою очередь, способствует повышению профессионализма.

Модель организации процесса изучения педагогами гуманитарных образовательных технологий в условиях повышения квалификации отражает целевые, содержательные и процессуальные характеристики подготовки слушателей, включающей освоение методов и приемов текстуально-диалогической деятельности, а также овладение собственным психофизическим аппаратом как «технологическим инструментом». Данная модель представляет собой идеальный образ системы работы со слушателями разных категорий, включающей: их рефлексии своего профессионально-личностного саморазвития; соавторскую деятельность в проектировании программ курсовой подготовки, предполагающих изучение гуманитарных образовательных технологий; осуществление консультационно-тьюторской поддержки; создание гуманитарной проектно-исследовательской образовательной среды. Данная система работы предполагает создание и анализ «рефлексивных текстов», отражающий степень осознания слушателями своих ролей «собеседника в ситуации общения», «субъекта профессиональной деятельности», «слушателя курсов». Результативность подготовки педагогов прослеживаются в повышении качества их профессиональной деятельности, преодолении синдрома профессионального

выгорания, росте активности в управлении своим профессионально-личностным развитием.

Литература

1. Белова С. В. Диалогическое управление школой как гуманитарной системой/ Белова С.В. Диалогическое управление школой как гуманитарной системой.: Учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2004.
2. Белова С. В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования / Белова С.В. Педагогика диалога: теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. – М.: АПКИППРО, 2006.
3. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования / Н. В. Бордовская. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.
4. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования/ В. И. Слободчиков. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
5. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. /В. И. Слободчиков. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
6. Щедровицкий Г. П. Образование как гуманитарная технология – гуманитарное пространство свободы. – М., 1991, № 1.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
8. Боротко Н. М., Соловцова И. А. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Боротко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Боротко. – Волгоград: ид-во ВГИПК РО, 2006. С. 5. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2.)

Исламгулова С.К.

Управление развитием школы: технологический аспект

Учебно-методическое пособие. – Алматы: ИПК ПКСО, 2010. – 300 с.

В пособии исследуется новая парадигма управления развитием школы на основе проектирования ее педагогической системы. Рассматриваются современные подходы к стратегическому и тактическому проектированию деятельности организации образования. Предлагаются процедуры и правила разработки Проекта развития школы.

Книга адресована сотрудникам системы повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических и руководящих кадров, а также руководителям учреждений образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Евдокимов П. В., психолог-консультант, преподаватель
психологического центра «Анима»,
г. Москва

Профессия учителя считается одной из самых массовых. Отношение к ней в обществе в разное время было разным, даже порой диаметрально противоположным: от возрастающего интереса до полной потери престижности. Сегодня вместе с поиском новых моделей социальных институтов, в том числе и института школы, идет поиск нового образа учителя. Важно также более глубокое понимание самой сущности профессиональной деятельности педагога. В зависимости от разных ценностно-целевых ориентиров образования будут разные типы учителей и педагогических профессий.

По материалам Института социологии образования РАН, сегодня прослеживаются изменения в оценке социальных типажей и различных профессий. Было выявлено 19 стереотипов в восприятии профессий, среди которых: «карьерист», «интеллигент», «работяга», «бюрократ», «обыватель», «прожигатель жизни», «зависимый человек», «неуверенный в себе человек», «лидер», «романтик», «щиник», «демагог», «диктатор», «деловой человек», «обеспеченный человек», «успешный человек», «уважаемый человек», «гламурный человек», «мошенник». В ходе нашего эксперимента нами были обследованы особенности отношения самих педагогов к своей профессии. В ряде школ педагогам давался список приведенных социальных стереотипов, и необходимо было соотнести его с собственной профессией. Большинство учителей не связывают свою профессию с лидерством, успешностью, обеспеченностью. Чаще всего отмечались такие характеристики как: «зависимый человек», «неуверенный в себе человек».

Вопрос, который сегодня, в условиях новых образовательных задач, стоит довольно остро, – это вопрос о педагогической идентификации учителя. От того, насколько учитель внутренне, и

не только внешне соответствует своей профессии, зависит результат его труда. Сегодня школа нуждается в педагоге, способном обеспечить поддержку целостного образования ребенка, его собственно-человеческое саморазвитие. Наряду с новыми требованиями к компетентности учителя, обозначенными в концепции образования, в национальной инициативе «Наша новая школа» и в концепции новых стандартов образования, следует отметить возрастание потребности и запроса самих педагогов в повышении самопонимания и самообразования. Педагоги отмечают факторы, мешающие им в профессиональной деятельности.

Можно, таким образом, сделать вывод, что тенденции развития профессионализма и личности современного учителя склоняются в сторону способности осуществлять профессиональную деятельность, очерченную полем гуманитарно-антропологического подхода и междисциплинарного знания. Гуманитарно-антропологический подход дает представление об учете в образовательном процессе человеческой реальности во всей ее полноте. А междисциплинарное знание помогает понять человека во всем многообразии его связей и отношений, в динамике его развития и саморазвития. Педагог, работающий в пространстве таких смыслов, представляет собой личность, которая включает в себя образы: «творца (автора) культуры», «соавтора образовательного процесса», «диалогического собеседника», «руководителя (хозяина) своей жизнедеятельности». Идентифицируясь с данными образами, учитель предстает как *целостный человек*, способный личностно влиять на саморазвитие другого целостного человека в пространстве межличностной *встречи*.

Сегодня, к сожалению, следует констатировать факт отчужденности учителя от своей профессии. Проявляясь в ролях «оратора», «критика», «информатора», «няньки» и других, педагог не всегда осознает по-настоящему сущность своей роли педагога. Это проявляется в эмоциональной нестабильности (агрессии), профессиональном выгорании, неспособности адаптироваться в среде межличностного общения (с детьми, родителями, коллегами), неудовлетворенность результатами

труда, нехватка психологических знаний и знаний о самих себе. Здесь налицо отсутствие педагогической идентификации. Одной из причин такого положения дел можно назвать то, что традиционно фокус внимания всегда был на подготовке учителя-предметника. В процессе педагогического образования и повышения квалификации не изучалась субъектность педагога, нередко упускалась межличностная сфера, мало обращалось внимания на формирование ценностной системы учителя.

Под понятием педагогической идентификации мы подразумеваем:

а) механизм социализации учителя, проявляющийся в принятии им роли субъекта педагогической деятельности, автора и соавтора образования;

б) эмоционально-когнитивный процесс отождествления себя с личностью (обучающим), влияющей на позитивное развитие самосознания другого человека (обучаемого) без непосредственного вмешательства во внутреннюю сферу (без манипулирования).

Такой педагог всем образом своего мышления, поведения и деятельности способствует накоплению у ученика опыта культуротворческой деятельности, диалогических отношений и рефлексивного сознания. А это, по сути, обеспечивает собственно-человеческое образование личности.

Проблема, с которой мы сталкиваемся, заключается в разработке содержания, способов и форм формирования педагогической идентификации учителя. Понятно, что нужна серьезная работа с «внутренним учителем». Здесь прежде всего требуется уточнение понятий идентификации, идентичности и их структур. Существуют разные подходы в понимании исследуемого нами понятия.

Современное понимание идентификации охватывает несколько пересекающихся областей психической реальности. Оно включает в себя такие трактовки:

- процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом;
- опознавание чего-либо или кого-либо;

– представление, видение субъектом другого человека как продолжение себя самого, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями;

– понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним.

В психоанализе идентификация понимается как бессознательное отождествление, уподобление себя другой личности, вследствие чего появляется подражание в поведении. Личность может идентифицироваться с любым человеком, животным, предметом, идеей и пр. Ее психологический смысл – в расширении круга переживаний, в обогащении внутреннего опыта. Когда мы имеем в виду образование гуманитарно-антропологического типа, связанного с развитием самосознания личности, то роль такого расширения и обогащения у учителя очень важна. Он выступает не как социальная функция, обеспечивающая трансляцию определенной информации, а как человек, всей своей целостностью влияющий на целостность другого человека.

Понятие идентификации было введено З. Фрейдом, который выделил такие ее типы:

1) первичная – примитивная форма эмоциональной привязанности ребенка к матери («тотальная захваченность объектом»);

2) вторичная – механизм психологичной защищенности, благодаря которому ребенок справляется с беспокойством, вызванным угрожающим авторитетом, путем включения неких аспектов его поведения в собственные действия.

Психоаналитическую концепцию была дополнена идеями Э. Эриксона о социально-культурно-исторических детерминантах психики субъекта. Ключевым в теории Эриксона является понятие «идентичность», определяемое как субъективное ощущение тождества и целостности. Идентичность – тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, способность личности к конструктивному решению задач, возникающей перед ней на каждом этапе ее развития. Это

субъективное чувство непрерывной самотождественности. Формирование идентичности личности продолжатся на протяжении всей жизни человека и проходит стадии, на которых формируются: базовое доверие, чувство надежды (младенчество); автономия, независимость и воля (ранний возраст); инициативность, целенаправленность (детство); трудолюбие, умелость, компетентность (школьный возраст); целостное осознание себя, чувство верности чему-либо, кому-либо (отрочество); способность к сотрудничеству, любовь (молодость); забота (зрелость); целостность, интеграция, мудрость (старость).

Приведенная периодизация развития идентичности личности – одна из моделей, позволяющих понять принципы и логику развития субъективной реальности. В нашем исследовании, ставя вопрос о педагогической идентификации и самоидентичности учителя, мы обращаемся к модели так называемой «спиральной динамики» (К. Грейвз, К. Ковен, Д. Бек). Это модель развития самосознания человека и человеческих сообществ, которая помогает понять организующий принцип развития живых систем. Речь идет о том, что живая система проходит в своем развитии разные стадии, на каждой из которых возникает своя целостная структура, которая определяет характер ее поведения, отношений, мотивов. Можно говорить здесь об определенном типе самоидентификации. Самоидентификация – это тот субъект, кто координирует действия личности, является внутренним организатором, субъектом воли, организует среду, реагирует на изменившиеся условия, делает выборы. Это организационный принцип, который создает устойчивость системы в изменяющемся мире.

Человек с позиции модели «спиральной динамики» есть открытая, саморазвивающаяся система, внутренне и внешне связанная с другими системами. Ее адаптационные возможности неограниченны. В ответ на изменяющиеся условия жизни люди развивают новые системы их преодоления, изменяют уровень своего существования. Можно сказать, что на разных «спиральных уровнях» мы имеем разные типы идентификаций, которые будут определяться потребностями в:

- выживании («бежевый» уровень);

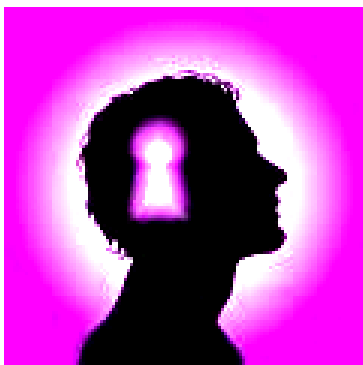
- эмоциональной связи с другими («фиолетовый» уровень);
- овладении новыми пространствами возможностей («красный» уровень);
- определении смысла жизни и системы верований («синий» уровень);
- творении новых форм культуры («оранжевый» уровень);
- экологичности своих действий в системе командного взаимодействия («зеленый» уровень).

Казалось бы, какое отношение имеют все эти уровни и разные научные трактовки рассматриваемых понятий к педагогической идентификации? Ответ однозначен: самое непосредственное. В пространстве образования, которое охватывает широкий контекст жизни человека – социум, культуру, субъективную реальность (а именно о таком образовании мы ведем речь) важен учитель как целостность, как носитель самых разных статусов и ролей, как субъект, способный отслеживать процессы своего внутреннего развития и управлять ими. Таким образом, становление педагогической идентификации предполагает серьезную работу по исследованию учителем своего внутреннего мира, динамики развития своих внутренних структур.

С этой целью в научно-исследовательском центре гуманитарных образовательных технологий Волгоградского государственного педагогического университета был разработан под руководством доктора педагогических наук, профессора С.В. Беловой и при активном участии автора данной статьи проект «Человек 21 века: творение новой реальности в динамике диалога». Цель проекта: формирование у педагогов на основе междисциплинарных исследований и открытий в области эволюции сознания человека нового знания о проектировании собственной жизни и процесса профессионально-личностного саморазвития. Формы работы в рамках проектной деятельности: обучающие семинары, тренинги, творческие встречи, стажировки, научно-исследовательская деятельность, индивидуальное консультирование, разработки программ индивидуального развития, проектирование и реализация социально значимых дел, создание и выпуск коллективных публикаций.

Планом проектной деятельности предусмотрены такие встречи, семинары и дискуссии, которые затрагивают существенные человеческие вопросы. Человек-животное, человек-социальная машина, человек разумный... кто мы? Как научиться мыслить современно и жить полноценной «человеческой» жизнью? Как работают наши *комплексные адаптивные системы*? Какие силы могут сопротивляться нашему движению к намеченной цели? Как прекратить тяжелую борьбу, которая потребует много сил, времени, энергии и ресурсов, и взаимодействовать с миром диалогично? Как справляться с информационными нагрузками, вырабатывать необходимый нейро-иммунитет к токсичной информации и интегрировать работу всей нервной системы? Какими внутренними ресурсами мы обладаем? Как инвестировать свои ресурсы разумно и иметь хорошие дивиденды в форме различных капиталов? Как избежать инволюции и процветать? Как стать автором собственной жизни? Подобные вопросы организуют содержательное ядро курса, который включен в программу проекта. Его основу составляют:

1) ноэтическая динамика как метод познания целостности мира и человека;



2) текст-диалогическая деятельность как принцип самоорганизации личности.

Нами уже сейчас, еще на старте проекта, делается вывод о том, что учитель, прежде у него естественным образом «вырастет» педагогическая идентификация, должен «познакомиться» с собой как сложной «био-психо-социодуховной системой», обладающей своими способами мышления, структурами восприятия и механизмами самоуправления. Именно это важно для становления педагога 21 века.

СЦЕНАРИЙ ПРОДУКТИВНОЙ ИГРЫ НА ТЕМУ «МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА НОВОЙ ФОРМАЦИИ»

Жумабекова Р. Н., методист
Карагандинского политехнического колледжа

Вашему вниманию предлагается сценарий проведения педагогической учебы преподавателей колледжа в секции «Школа начинающего преподавателя», в котором полностью приведены тексты выступления координатора и примерные ответы участников игры

Координатор: Занятие секции «Школа начинающего преподавателя» будет проведено в форме продуктивной игры методом коллективно-мыслительной деятельности, итогом которой должен быть определенный результат. Игра является своего рода «умственной атлетикой» на тему «Модель современного педагога новой формации» и цитатой дня – изречение Л. Н. Толстого

«Не тот учитель, кто получил воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя потребность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным».

Кабинетом мониторинга проведено микроисследование в форме анкетирования среди молодых преподавателей, которое показало, что выбор ими педагогической деятельности обусловлен:

- призванием – 42 процента;
- интересом к профессии – 36 процентов;
- потребностью в какой-либо деятельности – 18 процентов;
- затруднилось ответить – 4 процента.

Как видно, основная доля молодых преподавателей утверждает, что выбор педагогической деятельности обусловлен призванием и интересом к профессии, что уже свидетельствует о первом шаге к профессионализму, который является важным средством воспитания значимых черт характера и качеств личности учащегося. Преподаватель может стать профессионалом только в том случае, если он обладает целым комплексом качеств и способностей, знаний и навыков.

Так чем же определяется профессионализм преподавателя? Ответ дает профессиография. Это описание профессии с точки зрения требований, предъявляемых к человеку. Основу профессиографии составляют профессиограммы, которые мы попытаемся сегодня составить в виде древа качеств и умений, которыми должен обладать педагог.

Участники поделены на три микрогруппы, игра не носит соревновательный характер, наша задача: решая и выполняя большее количество заданий, определить как можно значительное число качеств.

Уважаемые, участники игры!

Вам было дано опережающее домашнее задание:

— ознакомиться с педагогическими идеями и теориями видных педагогических деятелей;

— составить характеристику на одного учащегося.

Ваша задача: путем выполнения заданий, решения педагогических ситуаций, определить систему требований, предъявляемых профессией педагога к человеку, которая должна стать структурой самообразования и самовоспитания профессионально-этических качеств.

На столах каждой микрогруппы имеются пакеты с заданиями, фломастеры, карточки, где вы будете записывать качества, определяемые при выполнении заданий, и которые ассистент будет вывешивать на древо.

Работу начнем с небольшой разминки

Творчески работающих преподавателей принято называть:

учитель-мастер;

учитель-новатор;

учитель-исследователь.

Вопрос для первой микрогруппы: что характерно деятельности учителя-мастера?

Вопрос для второй микрогруппы: что характерно деятельности учителя-новатора?

Вопрос для третьей микрогруппы: что характерно деятельности учителя-исследователя?

Наши участники готовы, предоставим им слово: какими они представляют себе учителя-мастера, учителя-новатора, учителя-исследователя.

Ответ 1-й микрогруппы

Учитель-мастер – преподаватель, свободно владеющий методикой, технологией работы, творчески подходит к делу и достигает высоких результатов в воспитании и обучении. Он умело применяет достижения и рекомендации педагогической науки, методики и практики.

Учитель-мастер хорошо понимает основные методологические принципы и приемы, обладает проектировочными умениями, связанными с перспективным планированием, определением целей педагогической деятельности.

К качествам учителя-мастера относятся артистичность, чувство юмора, общительность, доброжелательность по отношению к учащимся.

Ответ 2-й микрогруппы

Учителя-новаторы – это личности, которые вносят в педагогическую действительность, конструктивную новизну.

Учителя-новаторы могут внедрять новые педагогические методики, использовать в повседневной работе современные технические средства (видеоматериал, слайды и т.д.), на свое усмотрение выстраивать систему взаимодействия с учениками. Для учителей-новаторов характерен не только высокий интеллектуальный потенциал, но и критичное отношение к действительности, устремленность на поиски альтернативы ее несовершенству.

Учитель-новатор должен обладать следующими качествами: устремленность, интеллектуальность, прогрессивность, творчество, оригинальность, рационализаторские способности.

Ответ 3-й микрогруппы

Учитель-исследователь – он и мастер, и новатор, его труд насыщен элементами целенаправленной научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельностью, то есть это «...человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый предмет, влюбленный в нее,

знающий ее горизонты – новейшие откровения, исследования, достижения» (Сухомлинский В.А.)

Учитель-исследователь равнодушен к проблемам, над которыми бьется его наука, обладает способностью к самостоятельному исследованию. Он знает во много раз больше, чем предусматривает учебная программа. Учебный предмет для него лишь азбука науки. Глубокие знания, хороший кругозор, интерес к проблемам науки – все это необходимо учителю, для того чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки, процесса учения.

Качества учителя-исследователя: идейность, индивидуальность, новаторство, широкая эрудиция, умение анализировать и синтезировать, энтузиазм, научная познавательность.

Координатор: Следует отметить, что мастерство присуще большинству преподавателей, новаторский подход – многим, а исследовательский – лишь части преподавателей, которая, несомненно, будет непрерывно возрастать.

2-е индивидуальное задание

Задание 1-й микрогруппы

У детских врачей есть правило: перед встречей с ребенком согрей руки. Педагогу следует помнить не только о тепле своих рук, но и о теплоте своей души. Профессия педагога в самом высоком смысле гуманистическая.

Вопросы:

1. Почему сравнивается педагог и врач? Что общего у этих профессий?

2. Теплота рук, теплота души, так ли необходимы педагогу?

Ответ 1-й микрогруппы

Педагог и врач – это профессии общественно значимые. Именно они закладывают в хрупкие, тонкие, ранимые души детей все самое лучшее, доброе, прекрасное. Искренность, исходящая от людей, которые встречаются на пути, у маленьких личностей определяют их характер и восприятие мира. Сложно переоценить значение педагога и врача, именно они заботятся о нравственном и физическом здоровье ребенка, только тогда ребенок полноценно развивается.

Теплота рук, теплота души необходимы педагогу. И по сей день не утрачивает своего значения высказывание «Дети – цветы жизни», а дети, как все живое на земле, нуждаются в теплоте, заботе, любви, внимании со стороны нас, взрослых и сильных.

Задание 2-й микрогруппы

Педагогика требует от человека почти материнских качеств. Так же, как мать, отдает своим детям лучшее, чем она владеет, так и педагог вкладывает свою душу в учащихся. В этом главный смысл профессии.

Вопросы:

1. Почему автор сравнивает педагога и мать?
2. Какие общие качества он находит у них?

Ответ 2-й микрогруппы

Педагог, как мать, помогает сделать учащимся первые шаги в мир образования и необходимо их встречать теплом своей души. Первый человек, которого встречает ребенок, входя в наш мир, это мать, а первые шаги в образовании помогает делать педагог.

Педагог, как и мать, всегда спешит оказать детям помощь. Он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали.

Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А. Макаренко и В. Сухомлинского. Исключительный пример самоотверженности жизнь и подвиг Я. Корчака, видного польского врача и педагога, презревшего предложение фашистов остаться в живых и бросившегося в печь крематория вместе со своими воспитанниками.

Без доброты, терпения и оптимизма у педагога ничего не получится. Как говорил Сухомлинский: «Надо к учащимся относиться так, как будто ты их мама, а они твои самые любимые детки. Может быть, они не всегда тебя радуют, но они твои».

Задание 3-й микрогруппы

В.А. Сухомлинский писал: «Нет в мире более гуманной профессии, чем профессия врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не даст почувствовать больному, что его состояние плохое или даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу

педагогическую этику, утверждать гуманное начало в воспитании».

Вопросы:

1. Почему автор сравнивает педагога и врача? Что он видит общего у этих профессий?

2. Что имел в виду В. А. Сухомлинский, какие именно качества составляют педагогическую этику?

Ответ 3-й микрогруппы.

Основой жизни человека является здоровье, и за ним следит врач. Знания формируют цель в жизни человека, и их дает учитель. Следовательно, эти профессии связывают общим понятием «жизнь». В процессе исследования данной темы мы думали, какое же изречение даст основу взаимодействия между врачом и учителем, на наш взгляд, близким является высказывание философа Бэкона «Знание – это сила». Если больной знает о своей болезни, он найдет пути выздоровления, что придаст ему силы бороться. Если, учащийся имеет определенный багаж знаний, он может воспользоваться ими в любой момент, что придаст ему уверенность, превосходство и силу. К составляющим качествам педагогической этики, на наш взгляд, относятся: гуманность, бескорыстие, доброжелательность, такт, ответственность, умение прогнозировать, талант, справедливость, сострадание, оптимизм, смелость.

Координатор: Образовательный процесс – это процесс развития и формирования добра, человечности, радости, надежды, творчества и красоты. И потому, он должен быть добрым, гуманным, оптимистичным, эвристичным и эстетичным.

3-е индивидуальное задание

Задание для 1-й микрогруппы

Методисты считают, что главным признаком педагогической квалификации в настоящее время стало не только знание предмета, но и умение научить, вызвать интерес к знанию.

Вопросы:

1. Как вы понимаете, выражения: «умение научить, умение вызвать интерес».

2. Как вы думаете, как развивать в себе эти умения?

Ответ 1-й микрогруппы

Умение научить имеет очень большой смысл, который заключается в том, чтобы сделать недосыгаемое для учащихся доступным для понимания.

Умение вызвать интерес – главный компонент современного образовательного процесса. Учащиеся, заучивающие без интереса предмет, не вкладывают свою душу и не развиваются. А остальные учащиеся, не проявляющие интерес к предмету, являются неуспевающими. Хотя все могло бы быть для них по-другому, и судьба могла бы быть связана с этим предметом.

Древние римляне считали, что корень учения горек. Но когда преподаватель строит урок интересно, когда дети «заражаются» жаждой знаний и стремлением к активному умственному труду, тогда корень учения вызывает у детей вполне здоровый аппетит. Интересно построенный урок развивает внимание детей, их активность на уроке, интересное запоминается быстрее. Интерес способствует повышению работоспособности. Комфортные условия занятий – главное на уроке. Интерес, увлеченность, любовь к делу являются огромной силой, помогающей быть настойчивым в достижении цели, воспитывающей упорство и волю. Вряд ли можно воспитать в детях чувство долга и дисциплинированность, отказавшись от такого сильного воздействия, как интерес.

Задание для 2-й микрогруппы

В одном из номеров газеты «Учитель Казахстана» было опубликовано пожелание будущим учителям: «...Пусть тепло человеческого общения всегда согревает ваши уроки. Пусть не изменяет вам доброта сердца и горячая заинтересованность в судьбах ваших учеников. Пусть подлинное человеческое уважение неизменно определяет ваши взаимоотношения с учащимися...».

Вопрос: Как вы понимаете выражения: «тепло человеческого общения», «доброта сердца», «подлинное человеческое уважение», «горячая заинтересованность в судьбах учеников».

Ответ 2-й микрогруппы

а) тепло человеческого общения – отсутствие между педагогом и учащимися психологических зажимов, обусловленных страхом, раскованность, доброжелательность в отношениях;

б) доброта сердца – сострадательность, любовь, гуманность, терпение, альтруизм, доброжелательность;

в) подлинное человеческое уважение – уважение в своих подопечных собственного мнения, умение вступать с ними в диалог, обмениваться мнениями;

г) горячая заинтересованность в судьбах учеников – развитие педагогом субъективности, умение предвидеть последствия поведения и действий, превосхищать результат работы учащихся, жить интересами детей, чутко реагировать на все изменения, происходящие с ними, заботиться о том, чтобы они развивались, гармонично и всесторонне.

Задание для 3-й микрогруппы

Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь, – писал В.О. Ключевский, а И.П. Павлов утверждал, что всякое дело не идет без настоящей страсти и любви.

Вопросы:

1. Являются ли слова «страсть» и «любовь» синонимами?
2. Что между ними общего и чем они отличаются?

Ответ 3-й микрогруппы

Д. Мильтон сказал однажды: «Любовь должна не туманить, а освежать, не помрачать, а просветлять мысли, так как гнездиться она должна в сердце и в рассудке человека, а не служить только забавой для внешних чувств, порождающих одну только страсть». Любовь – это то, что осветляет, просветляет, но должно в учителе быть что-то поглощающее душу и сердце педагога – это страсть.

Учитель должен страстно любить преподаваемый предмет, то есть просветлить душу свою и учеников, но работа должна еще и завоевать, поглотить весь ум, все сердце педагога. Таким образом, любовь и страсть – это два разных чувства, но в них есть одно объединяющее: доброе отношение к себе, предмету, ученикам. Недаром древние говорили, что добро и любовь – это одно, а страсть это усиленная любовь.

Координатор: Формируя и развивая в себе такие значимые качества личности, как доброта, убеждение, интерес, внимание, воображение, воля и любовь, мы вдохнем свою душу в них;

воодушевим, оживим, начнем ощущать их как некое живое существо внутри себя. В результате чего

- живая доброта нас нравственно обогатит;
- живые убеждения сделают светлыми и свободными наши мысли и поступки;
- живой интерес позволит нам сформировать чувство новизны;
- живое воображение поможет раскрыть наш творческий потенциал;
- живое внимание откроет внутреннее видение происходящего и даст возможность контролировать свои действия;
- живая воля будет способствовать формированию волевых качеств;
- живая любовь зажжет свет добра и счастья.

4-е индивидуальное задание

Задание для 1-й микрогруппы

«Профессия педагога – наука и искусство».

Профессия Учитель – это профессия типа «Человек – человек»: предметом труда является другой человек, а целью – непосредственное воздействие на другого человека. Успех педагогического труда зависит не только от профессиональных знаний, но и от умения устанавливать и поддерживать контакты с людьми.

Вопросы:

1. Какие личностные качества помогают в деятельности педагога?
2. Какие черты характера нужны педагогу?
3. Каких преподавателей, как правило, не любят учащиеся?

Ответ 1-й микрогруппы

Независимо от предмета его специализации, педагог должен соответствовать определенным общепрофессиональным требованиям, обладать совокупностью общечеловеческих качеств личности, педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для его успешной профессиональной деятельности. Поэтому ядро профессионально-педагогической подготовки составляют знания в области педагогики и психологии.

Личностные качества, характерные для человека, преломляясь в профессиональной деятельности, конкретизируются и приобретают характеристики профессиональных. Успех педагогического труда зависит во многом от умения устанавливать и поддерживать контакты с людьми. У педагога должны быть развиты следующие личностные качества:

- эмпатия, как способность чувствовать эмоциональное состояние другого
- толерантность как способность понимать уникальность любой личности
- стремление к эмоциональной поддержке
- способность обосновывать свои действия, выделять мотивы своей деятельности.

И, как правило, учащиеся не любят преподавателей, проявляющих несдержанность, нетерпимость к ошибкам, равнодушие, жестокость, невежество, придерживающихся холодного унижительного тона разговора, скупых на похвалу.

Задание для 2-й микрогруппы

Атмосфера в аудитории, далекая от творчества, сотрудничества – это и есть брак педагогического труда. Очень современно звучат слова Анатолия Васильевича Луначарского: «Если золотых дел мастер испортит дело, золото можно переделать. Если портятся драгоценные камни, они идут на брак, но и самый большой бриллиант не может быть оценен в наших глазах дороже, чем родившийся человек. Порча человека есть или огромное преступление или огромная без вины вина. Над этим материалом нужно работать четко, заранее определивши, что ты хочешь из него».

Вопросы:

1. На что обращает внимание А.В. Луначарский?
2. Какую рекомендацию педагогам он дает?
3. Какие отношения между учащимися и учителями не рекомендуются?

Ответ 2-й микрогруппы

а) Луначарский обращает внимание на важность атмосферы творчества и сотрудничества при проведении занятий;

способность педагога увлечь учащихся своим предметом, создать в аудитории атмосферу доброжелательности и доверия;

б) рекомендации: делать свои уроки интересными, творческими, увлекательными, где каждый может свободно высказывать свою точку зрения (пусть даже ошибочную); быть заинтересованными в судьбах наших учеников, следить за их развитием, не допускать деградации учащихся, вовремя направить их на истинный путь;

в) не рекомендуется: отношения злобные; наполненные недоверием к учащимся, холодные, скупые, лишённые творчества и свободы самореализации учащихся, лишённые уважения и заинтересованности с обеих сторон.

Задание для 3-й микрогруппы

Цели деятельности преподавателя многообразны, но главная из них – формирование личности учащегося. Эта задача невыполнима, если педагог занят только передачей знаний, если он не умеет проникнуть во внутренний мир учащихся, подметить и оценить положительное и отрицательное в их деятельности. По словам К.Д. Ушинского, слово «учитель» имеет два значения:

Узкое – тот, кто преподаёт, учит, открывает окно в мир знаний.

Широкое – мудрый высокоавторитетный человек, показывающий верную дорогу в жизнь.

Вопрос: 1. Какие умения необходимы для успешного педагогического труда?

Ответ 3-й микрогруппы

«Профессия налагает на человека определенный отпечаток. Нам приятно встретить подлинного врача в человеке, избравшем себе врачебную профессию. Нас радуют своеобразные особенности моряка, воина, поэта. И мы будем радоваться и своеобразным особенностям учителя. Его служебная деятельность и профессия придают ему определенный отпечаток, развивают в нем особое мировоззрение и особое отношение к людям, делают из него своеобразную личность» (Адольф Дистерверг). «Если учитель авторитетен, то у некоторых людей на всю жизнь остаются следы влияния этого учителя» (М.И. Калинин).

Одни становятся педагогами, потому что в детстве они видели хороших учителей и захотели подражать им. Другие, наоборот, становятся педагогами, потому что в детстве их учили очень плохо, и захотелось самим найти лучшие способы воспитания и обучения. Педагоги от радости и педагоги от боли.

Одни и те же дети хорошо ведут себя на уроках учителя и плохо – на уроках другого. Учитель в установлении дисциплины играет огромную роль. Лучше всего ведут себя дети на уроках учителя, обладающего следующими качествами:

1. Спокойный, уравновешенный.
2. Проявляющий детям определенные, ясные для них требования, твердые, но посильные.
3. Не унижающий личность ребенка и понимающий психологию детей.

Что надо знать об учащемся?

Микрогруппам дано опережающее домашнее задание: подготовить характеристику на одного учащегося, отражающая его коммуникативность, устойчивость внимания, легко ли вызвать у него интерес к учебе.

Микрогруппы должны обменяться характеристиками (3→1→2→3) и *прочитать внимательно*. Ответить на следующие вопросы: учащийся, на которого дана характеристика:

- 1) интроверт или экстраверт;
- 2) коммуникативный или нет;
- 3) с устойчивым вниманием;
- 4) легко ли вызвать у него интерес к учебе;
- 5) как преподаватель должен работать с каждым из этих учащихся.

Ответы микрогрупп с комментарием психолога.

Рефлексивная часть игр

На доске подготовлена таблица с моделью педагогов с описанием только педагогов «не на своем месте». Участникам игры предлагается описать педагога-профессионала.

Модель педагогов

| Педагог-профессионал | Педагог «не на своем месте» |
|--|---|
| Приходит на работу до начала учебного дня. | Приходит точно к звонку, и ни минутой раньше. Соответственно, старается не задерживаться после окончания занятий. |
| В начале утра бодр и готов к работе. | Еще утро, а он уже жалуется на усталость и с тоской ждет окончания рабочего дня. |
| Тщательно планирует свою работу. | Считает, что думать о проблемах нужно, когда они возникнут, а не заранее. |
| Имеет четкое представление о целях и задачах своей работы. | Делает только то, за что ему платят деньги, и постоянно ищет предлог, чтобы снять с себя лишнюю ответственность. |
| Использует перерывы между уроками и «окна» для подготовки к работе. | Во время перемен и «окон» предпочитает жаловаться на жизнь и ругаться с коллегами. |
| На педсовете выбирает место, с которого он может больше услышать и принять активное участие в обсуждении проблем колледжа. | Во время педсоветов садится ближе к двери, чтобы иметь возможность уйти первым. |
| При встрече с проблемой старается выяснить, почему что-то пошло неправильно. | В проблемных ситуациях прежде всего стремится найти крайнего. |
| Готов, если нужно, взять на себя ответственность по принятию решений и выходу из кризиса. | Во время кризиса ничего не предпринимает без указаний вышестоящего начальства. |

| | |
|---|---|
| Видит в руководителях своих партнеров по процессу обучения. | Считает, что начальство может только наказывать. |
| Убежден, что учащиеся могут учиться хорошо, и помощь им в этом считает своей главной задачей. | Находится во власти убеждения, что все учащиеся непослушны, безответственны и ленивы. |

Помимо тех качеств, которые были отмечены при выполнении заданий, участники называют другие, они также вывешиваются на древе качеств и умений.

Заключительное слово координатора продуктивной игры

Образ педагога должен вдохновлять. Как бы ни был профессионально подготовлен педагог, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества, создавая, таким образом, свой имидж. Имидж – это и образ мышления, действий, поступков умение общаться, искусство говорить, и особенно слушать, такт и деловые качества, одним словом, все то, о чем сегодня было сказано, о чем свидетельствует наше древо качеств и умений педагога.

В заключение нашего занятия, помните, что, воспитать «крылатого» может только «крылатый» педагог, воспитать счастливого может только счастливый, а современного – только современный педагог.

(Координатор представляет участников продуктивной игры)

Разрешите поблагодарить вас, уважаемые участники, за интересную, продуктивную игру, итогом которой явилось построение древа качеств и умений. И как гласит народная мудрость, «Тот, кто творит умного и доброго человека, – самый искусный мастер на свете», а самый искусный мастер, на мой взгляд, – Учитель, педагог, талантливый, творческий, могущий сотворить Человека с большой буквы, обладающий всеми качествами, представленными на этом древе.