

В. 413970

74
П441



**ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ В РОССИИ**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

**ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
В РОССИИ**

Материалы II Всероссийской научно-практической заочной
интернет-конференции

Ярославль
2012

БИБЛИОТЕКА
ЯРОСЛАВСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

В. 413970

УДК 374.006.27

ББК 74.200.587

П 44\

Печатается по решению

редакционно-издательского совета

ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Я764

П 44 Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей в России: материалы II Всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. проф. А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 99 с.

ISBN 978-5-87555-804-7

В сборник вошли материалы докладов участников II Всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции «Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей в России», проведенной кафедрой управления образованием Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Материалы сборника адресованы работникам органов управления образованием, руководителям и методистам учреждений дополнительного образования детей, а также научным сотрудникам и преподавателям вузов, интересующимся вопросами подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей.

УДК 374.006.27

ББК 74.200.587

ISBN 978-5-87555-804-7

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2012
© Авторы материалов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Золотарева А.В. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для сферы дополнительного образования детей (введение от научного редактора).....	5
Асафова Т.Ф., Иноземцева С.П. Педагог дополнительного образования и его карьера.....	9
Байбородова Л.В., Данданова С.В. Подготовка педагогов дополнительного образования к использованию современных образовательных технологий.....	13
Бопдаренко Р.А. Роль педагога дополнительного образования в формировании образовательного пространства школы (из опыта работы школы «Женская гимназия»)....	18
Бухарева Е.В. Подготовка кадров в Школе экономики, бизнеса и права.....	21
Гусева Н.А. Что нужно знать педагогу о детской общественной организации как субъекте реализации ФГОС общего образования?.....	23
Ермолаева Т.И. Дистанционная форма повышения квалификации педагогических кадров системы дополнительного образования детей как наиболее эффективная и комфортная форма получения образования.....	29
Куприянов Б.В. Кадры для сферы внешкольного образования и социализации детей: перспективы.....	31
Липатова С.Н. Особенности формирования профессионально-педагогической культуры педагога дополнительного образования.....	35
Лукьянова А.В. Роль педагога в развитии исследовательских способностей одаренных детей средствами программы «Живая физика».....	39
Мазилев В.А. Современное психолого-педагогическое образование и методология организации комплексных психологических исследований.....	40
Мухамедьярова Н.А. Обоснование метапредметного принципа подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей.....	46
Пазухина И.А. Практика реализации субъектно-	

ориентированного типа педагогического процесса в профильном образовательном лагере.....	51
• Пикина А.Л. Тьюторская позиция педагога дополнительного образования.....	58
Серякова С.Б., Белякова Т.С. О модели психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования.....	64
• Симановский А.Э. Диагностика творческой одаренности как элемент программы обучения студентов педагогического вуза.....	70
Скуратовская Н.А., Григоренко С.А. Формирование компетентности педагога дополнительного образования в развитии детской одаренности.....	78
• Соломонов А.Г. Возможности применения психомоторных методик в оценке эффективности дополнительного образования.....	83
• Суханова Ю.В. Что должен знать педагог о рекламе в дополнительном образовании детей?.....	88
Ширяева В.В. Танец как способ профилактики эмоционального выгорания педагогов дополнительного образования.....	94
Сведения об авторах.....	97

А.В. Золотарева (г. Ярославль, Россия)

**Современные проблемы подготовки педагогических кадров
для сферы дополнительного образования детей
(введение от научного редактора)**

Уважаемые читатели!

Вы держите в руках сборник II Всероссийской интернет-конференции «Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей». Конференция только вторая по счету, и только в последние годы мы всерьез начали говорить о возможности подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в системе высшего профессионального образования. Проблема эта обсуждается уже многие годы и, казалось, не было вариантов ее решения. Педагог дополнительного образования – всегда уникальный специалист в своем предмете, и этих предметов намного больше, чем в школе. При этом в учреждении дополнительного образования может работать только один педагог, например, по изготовлению мягкой игрушки или судомоделизму, восточным единоборствам и т.д. Поэтому возможно ли готовить потоком таких педагогов в условиях вуза? Как обеспечить вариативность такой подготовки и помочь педагогу приобрести уникальность не только личностную, но и профессиональную?

Педагог сферы дополнительного образования часто работает как бы «вопреки» существующим требованиям к профессиональной подготовке. В нем всегда больше ценится его энтузиазм, предметный профессионализм, этим гордятся и восхищаются, но часто с сожалением указывают на то, что он не имеет высшего профессионального образования или высшего педагогического образования, не всегда может (и хочет) разработать грамотную образовательную программу, работает интуитивно, хотя и добивается больших практических результатов.

С одной стороны, официальные процедуры: аттестация кадров, аккредитация учреждений - требовали педагога дополнительного образования с высшим образованием. Но с другой стороны, этим требованиям соответствовать было сложно, т.к. по многим видам детского творчества специалистов с высшим образованием не готовили. Повезло отдельным специалистам –

спортсменам (факультеты физического воспитания педагогических университетов), музыкантам, художникам, хореографам (училища или институты культуры). Но этих специалистов в вузах готовили или как учителей, или как профессионалов данного вида творчества.

При этом педагог, работающий в системе дополнительного образования детей, должен обладать рядом специфических качеств. Во-первых, он должен быть как высококлассным профессионалом (техником, спортсменом, прикладником и т.д.), так и профессиональным педагогом (два в одном). Во-вторых, он обеспечивает не только передачу знаний, умений и навыков в определенной сфере профессиональной деятельности, но и развивает личность ребенка, решает его социальные проблемы. В-третьих, успешно работает только тот педагог, которого дети добровольно выбирают. Он не просто ведет занятия в определенное время, а должен стать значимым для ребенка, уважаемым и любимым. Следовательно, он должен владеть специальными педагогическими технологиями и технологиями специального творчества. Психолого-педагогическая характеристика педагога дополнительного образования является довольно сложной, т.к. по сути дела означает подготовку педагога-универсала.

Сегодня значительную часть педагогических кадров составляют те люди, которые сами прошли эту систему, затем получили специальное образование и возвратились в свои дворцы, дома, центры, клубы в новом качестве - педагога, педагога-организатора. По статистике, около 30% педагогов учреждений дополнительного образования детей - выпускники этих учреждений. Некоторым удалось получить педагогическое образование, близкое к сфере своих профессиональных интересов: экологам - учителя биологии, краеведам - учителя географии, музыкантам - закончить институты культуры. Я знаю замечательного педагога театральной студии, окончившего естественно-географический факультет педагогического университета и вынужденного потом получать вторую специальность в университете культуры. В моей практике встречался очень профессиональный педагог-судомоделист, но по основной специальности и основному месту работы - врач-рентгенолог. И такие примеры

есть практически во всех учреждениях дополнительного образования детей.

Наши исследования подтверждают, что профессиональная деятельность педагога дополнительного образования в большинстве случаев требует подготовки, соответствующей высшему педагогическому образованию. До настоящего времени в России практически отсутствовала система подготовки кадров с высшим образованием для сферы дополнительного образования детей, что осложняло развитие кадровой инфраструктуры внешкольной, внеурочной и досуговой деятельности детей и подростков, обеспечение качества образовательных услуг. Сегодня потребность в педагогических кадрах сферы дополнительного образования значительно возросла. Дополнительное образование детей проникло практически во все типы образования и реализуется не только в образовательных учреждениях дополнительного образования детей, но и в школе, дошкольном учреждении, учреждениях начального профессионального образования, специальных образовательных учреждениях. Системе образования нужны как собственно педагоги дополнительного образования разных направленностей (художественно-эстетической, научно-технической, эколого-краеведческой, научно-технической, спортивно-физкультурной и др.), так и педагоги-организаторы, социальные педагоги, педагоги-психологи.

В настоящее время в России идет внедрение Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения, в рамках которого появились новые возможности в подготовке кадров для системы образования России. При этом многие педагогические направления и специальности, которые готовятся в вузах, обладают потенциалом для реализации в сфере дополнительного образования детей. Новые ФГОС ВПО позволяют выстроить инновационную вариативную систему подготовки педагога сферы дополнительного образования.

Так, например, в рамках бакалавриат – несколько вариантов.

Первый вариант – четырехлетний, традиционный бакалавриат, в рамках которого бакалавр дополнительного образования может готовиться к деятельности в сфере культурно-

просветительской или социально-педагогической (направления «Педагогическое образование» или «Психолого-педагогическое образование»). Данный специалист может работать педагогом-организатором или социальным педагогом в сфере дополнительного образования детей.

Второй вариант – пятилетний бакалавриат, в рамках которого учитель-бакалавр разных предметов может освоить второй профиль – дополнительное образование (биология с дополнительным образованием, история с дополнительным образованием, технология с дополнительным образованием). Или наоборот, бакалавр дополнительного образования может освоить второй профиль – предмет (дополнительное образование с биологией, дополнительное образование с историей и т.д.) Такой подход расширяет варианты будущего трудоустройства, социально защищает выпускника, позволяет осуществить выбор будущей профессиональной деятельности, соответствующий его потребностям и интересам.

В рамках магистратуры также можно предусмотреть несколько вариантов подготовки кадров для сферы дополнительного образования.

Первый вариант – магистерская программа «Дополнительное образование в рамках направления «Педагогическое образование». Данная программа ориентирована на продолжение обучения выпускников вуза по направлениям бакалавриата «Педагогическое образование» и предполагает подготовку магистров к таким конкретным видам профессиональной деятельности, как методическая, управленческая, научно-исследовательская деятельность. В данной магистерской программе могут продолжить обучение бакалавры педагогического образования по различным предметам (история, математика, музыка, физическое воспитание и др.), специалисты, окончившие специалитет по разным предметам, а также действующие педагоги и руководители образовательных учреждений с высшим образованием уровня бакалавриата и специалитета, пожелавшие получить повышенный уровень педагогического образования в сфере дополнительного образования детей.

Второй вариант – магистерская программа «Психология и педагогика дополнительного образования в рамках направле-

ния «Психолого-педагогическое образование». Данная программа предполагает подготовку магистров к научно-методической, организационно-управленческой, научно-исследовательской деятельности, а также к деятельности по социально-психологическому сопровождению детей разного возраста и особенностей развития (одаренных детей или детей с ограниченными возможностями). В такой магистратуре могут продолжить образование бакалавры или специалисты в области психологии, конфликтологии, социологии и др.

С 2011 года в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского началась подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей на уровнях бакалавра и магистра. Нами разработана вариативная модель подготовки кадров в рамках ФГОС ВПО нового поколения, которая включает в себя варианты профилей и магистерских программ в рамках направлений ФГОС ВПО «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», осуществлен набор студентов, ведется подготовка бакалавров и магистров.

Нам интересен опыт образовательных учреждений и педагогических работников других регионов. Нам важно знать, какие направления подготовки кадров сферы дополнительного образования детей реализуют наши коллеги, с какими проблемами при этом сталкиваются, как их разрешают. Мы планируем развивать формы проведения конференций по данной проблеме, сами открыты для предоставления нашего опыта, приглашаем к сотрудничеству всех, кто заинтересован в подготовке кадров дополнительного образования детей в рамках высшего профессионального образования.

Т.Ф. Асафова, С.П. Иноземцева (г. Кострома, Россия)
Педагог дополнительного образования и его карьера

Интересный период переживает система дополнительного образования. О системе говорят на разных уровнях, спорят о трудностях, прогнозируют дальнейшую судьбу. А еще перестраивают, переименовывают. Сегодня общество активно обращает свое внимание на дополнительное образование, меняется отношение к этой уникальной системе, настраивая на позитив-

ные преобразования. «Максимальная реализация потенциала каждого ребенка. В Российской Федерации должны создаваться условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально-позитивных видах деятельности» - прописано в Указе Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

Может, кто и поспорит с нами, но многолетняя практика работы в Костромском областном Дворце творчества детей и молодежи убедила в мысли о том, что систему дополнительного образования спасет *Педагог* - ищущий, вдохновленный, верящий в детей, преданный своему делу, влюбленный в жизнь.

В массе своей педагоги дополнительного образования великие труженики, преданные Детству, живущие его проблемами и интересами. Жизнь убеждает нас в том, что для настоящего педагога специальной, профессиональной подготовленности явно не достаточно. Сейчас важно уметь работать в команде, принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, профессионально расти. И процесс профессионального роста должен быть непрерывным, иначе говоря, должна быть успешной *профессиональная карьера*. Педагог и карьера – казалось, несовместимые вещи. «Карьера - путь, ход, поприще жизни, службы, успехов, и достижений чего-либо» [2, с.95]. Но, что бы ни утверждали словари, – карьера, казалось бы, дело сугубо личное. Спору нет – долго оставаться на одном и том же профессиональном рубеже - значит быть просто ремесленником, остановиться в личностном развитии. И это не может не передаваться ребенку: такой педагог не сможет зарядить ученика радостью познания, увлечь, побудить к творчеству. Он не сможет подарить счастье общения, открытия людей. Поэтому, говоря о профессиональной педагогической карьере, можно сказать, что активность, устремленность, продвижение *Педагога* нужно, прежде всего, детям. Возникает вопрос - *а в чем же может быть рост у педагога?*

Обратимся к мнению известного педагога-ученого Бориса Зиновьевича Вульфова: «*В реальности рост у педагога может быть и по содержанию, и по линии административной, и за*

пределами учреждения, но главное - рост качественный... Истинная профессиональная карьера педагога неизменна в том, чтобы расти не над другими, а над собой» [1, с.85].

Казалось бы, так просто. Профессиональная карьера педагога неизбежно требует его собственного личностного развития: чтобы отдавать другим, надо постоянно наращивать свой потенциал.

Что же является источником профессионального роста педагога дополнительного образования?

Прежде всего, *сами дети*: самоутверждение и развитие педагога всегда происходит вместе с детьми. Именно судьбами воспитанников высвечивается успех педагога. Заметным, известным, значимым педагога делает его работа, а признание приходит через воспитанников, родителей, коллег, общественность. Только действия снижают силу сомнений, педагогической и жизненной неуверенности.

Важно помнить: у педагога, как у любого творца, - тонкая, нежная, иногда незащищенная душа, которая просит тепла, внимания. Любой педагог хочет ПРИЗНАНИЯ того, что он делает, ему важны общественные «аплодисменты». И это тоже источник роста. *Когда педагог чувствует, что нужен детям, когда он понимает свое предназначение, когда он реализован* и его достижения замечены, одобрены, когда он чувствует свою необходимость, - он может горы свернуть. Это сложная управленческая задача - побудить педагога к творческому поиску, стимулируя его активность, используя разнообразные приемы: пробудить интерес, нарисовать интересную перспективу, помочь педагогу усвоить новые знания, грамотно и эффективно внедрять их в жизнь, продолжать действовать, пока результаты еще не столь ощутимы, поддерживать уверенность и веру в себя.

Педагог с большой буквы всегда должен ставить новые планки, и помогает ему в этом руководитель учреждения. При этом главное – предоставить возможность педагогу проявить профессиональное мастерство, компетентность, продемонстрировать уверенность и успешность. Помочь педагогу раскрыться! Помочь педагогу верить в себя! Помочь педагогу в приобретении новых знаний! Новые знания, опыт и достижения будут от-

крывать новые горизонты. Жизнь - это движение, и закон жизни - либо идет развитие, либо деградация.

Важно вновь и вновь подтвердить: для профессионального роста педагога важно желание получения новых знаний - педагогических, общекультурных. Одних семинаров мало. И здесь большое значение должны сыграть профессиональные курсы повышения квалификации (на базе высших учебных заведений, институтов развития образования). Надо сломить стереотип многих педагогов - зачем мне учиться? я диссертацию не буду защищать! я практик - и это для детей важно! Овладение обширными знаниями, методами изучения и преобразования практики обогащает педагогический опыт, у педагога открывается «второе дыхание», в привычных буднях появляются яркие краски. И здесь вновь уместно процитировать Б.З. Вульфов: *«Карьера Педагога - это стремление быть совершеннее и творение себя лучшим. Для педагога карьера - когда профессия стала главной человеческой ценностью»* [1, с.89].

И в этой связи важно подчеркнуть, что развитие, рост, карьера - это нормальное состояние творческого человека, который работает с детьми. Настоящий педагог в системе дополнительного образования сам созидает свою жизнь, сам «лепит» свой педагогический образ, сам создает себя, пытается не стоять на месте, стремясь понимать, создавать, увлекать. А в этом и есть смысл и счастье карьеры педагога дополнительного образования.

Библиографический список:

1. Вульфов, Б.З. Современная школа: технология обучения [Текст] // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н.А. Некрасова. – 1995. - №4. – С.83-90.
2. Даль, В.И.. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / под ред. А. И. Бодуэна Куртене: в 4-х т. – Т.2 - СПб.-М.: Товарищество М.О. Вольфа, 1903-1909.

Л.В. Байбородова, С.В. Данданова (г. Ярославль, Россия)
Подготовка педагогов дополнительного образования
к использованию современных образовательных технологий

Образовательная технология - это алгоритм целенаправленных последовательных действий педагога и детей, обеспечивающих достижение намеченного педагогического результата. Чем большим количеством технологий овладел педагог дополнительного образования, тем более профессиональным и обоснованным будет его выбор воспитательных и образовательных средств, тем большее количество способов организации жизнедеятельности, взаимодействия с окружающими людьми и миром усваивают его воспитанники.

Говоря о современных технологиях, мы имеем в виду те, которые востребованы педагогами и детьми, удовлетворяют их образовательные интересы и потребности. К таким технологиям мы относим субъектно-ориентированные технологии, признаками которых являются следующие:

- проявление и развитие индивидуальности и личности ребенка;
- субъектная позиция учащегося;
- самостоятельная постановка учеником образовательных задач и поиск путей их решения;
- рефлексивное отношение учащегося к собственной деятельности;
- ученик на занятии - главное действующее лицо;
- удовлетворение интересов и потребностей учащихся;
- диалоговый характер взаимодействия педагога и учащегося.

Освоить технологию - это означает понять ее суть, применить ее в оптимальных условиях и получить намеченный результат. Имеющийся опыт работы с различными педагогическими коллективами позволяет условно выделить следующие этапы освоения технологии.

1. Мотивационное обеспечение, создание ситуаций, побуждающих педагогов к изменению стиля своей деятельности, осознанию необходимости постоянного поиска. Средства, используемые на этом этапе: показ привлекательных образцов, выступление авторитетных людей, совместное обсуждение

проблем воспитания и развития детей в условиях дополнительного образования, анализ результатов работы, вскрывающий проблемы совершенствования педагогического мастерства педагогов.

Важным побуждением изменения характера профессиональной деятельности, перестройки дополнительного образования является введение новых стандартов, в основе которых лежат компетентностный и тесно с ним связанный деятельностный подходы, а также идеи индивидуализации, построения индивидуальной образовательной траектории учащихся. В этой связи необходимо основательно изучить новые концепцию и стандарты ФГОС, выявить их принципиальное отличие от ранее действующей парадигмы, критически осмыслить свою готовность работать, заниматься обучением и воспитанием учащихся в новых условиях. Проведение различных тестов, методик, позволяющих определить характер педагогического мышления, готовности профессионально действовать в современных условиях, позволит педагогам осознать свои проблемы и настроиться на освоение принципиально новых технологий.

2. Психолого-педагогическая подготовка педагогов дополнительного образования к знакомству с новыми технологиями, цель которой - сформировать у педагогов современный взгляд на образовательный процесс, помочь им преодолеть некоторые педагогические стереотипы, снять психологические барьеры, затрудняющие развитие субъект-субъектных, диалоговых отношений с учащимися и их родителями. С этой целью педагоги обсуждают различные подходы к обучению и воспитанию, в том числе два противоположных: социоцентрический и гомоцентрический. Сравнение двух подходов побуждает педагогов к анализу собственной деятельности, к осмыслению своих возможностей для изменения позиции во взаимодействии с детьми и родителями. С педагогами проводятся тренинги общения, организуются практические занятия по решению педагогических задач, просматриваются и анализируются видеозаписи фильмов, организуется рефлексивная деятельность. Затем педагогам предлагается сформулировать конкретные задачи, связанные с формированием новой профессиональной позиции в образовательном процессе.

3. Освоение педагогами главных идей, которыми необходимо руководствоваться при освоении современных технологий. Схематизированное знакомство с технологиями, формальное приобретение алгоритмов и техник ведет к их необоснованному применению, искажению их сущности и, соответственно, издержкам, которые снижают эффективность применяемых технологий. Так, освоение субъектно-ориентированных технологий, технологии педагогического сопровождения предусматривает понимание сущности, принципов диалогового взаимодействия, взаимодействия «на равных», формирования индивидуального маршрута учащегося, сопровождения индивидуальной образовательной деятельности и др. Способом освоения этих идей является анализ конкретных ситуаций, которые берутся из реальной практики, а затем осуществляется моделирование новых ситуаций под современные образовательные идеи. Например, рассматриваются ситуации целеполагания в традиционной системе обучения, а затем конструируются ситуации целеполагания при субъектно-ориентированном обучении, учитывая разные уровни субъектности обучаемого.

4. Освоение общих образовательных технологий. Освоить все существующие частные или локальные технологии невозможно, так как их достаточно много. Тем более, что большое количество неосознанно приобретенных педагогом технологий не всегда ведет к развитию творчества детей и росту профессионализма воспитателя. В то же время глубокое понимание и освоение общих технологий позволяет специалисту на определенном этапе профессионального развития проектировать свои собственные технологии. На конкретных ситуациях, фрагментах занятий вместе с педагогами можно выявить алгоритм действий педагога и детей. Затем с учетом разных типов педагогического процесса целесообразно смоделировать общие технологии.

5. Освоение педагогами дополнительного образования частных технологий. Анализ опыта убеждает в том, что целесообразно знакомить педагогов с различными технологиями, которые конкретизируют общую технологию, чтобы каждый мог осознать применимость той или иной технологии к конкретной ситуации и имеющимся условиям, ее соответствие своим личностным особенностям и возможностям детей. С педагогами про-

водятся занятия, разъясняющие суть технологии, предлагаются техники и приемы, которые отрабатываются в практической деятельности. Целесообразно либо посетить занятия с использованием конкретной технологии, либо посмотреть видеозапись и организовать обсуждение. Как говорят, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Еще полезнее испытать технологию на себе. Как мы неоднократно убеждались, только в этом случае педагоги осмысленно применяют технологию в своей практической деятельности. Так, например, технологию развития критического мышления через чтение и письмо, ее техники можно освоить через работу с текстом, в котором излагается эта технология. А при освоении технологии «Образ и мысль» можно испытать ее на участниках занятия, а затем предложить им выявить функции, принципы, условия применения этой технологии в образовательном процессе.

6. Выбор педагогами одной или нескольких технологий для освоения. Опыт убеждает в том, что выбор технологий для дальнейшего использования в своей практической деятельности зависит от мастерства носителя информации о технологии, от того, как была представлена та или иная технология.

7. Применение отдельных техник и приемов технологии в сложившейся системе деятельности. Целесообразно начать освоение технологии с применением отдельных ее техник, методов, приемов, что позволит педагогу более детально подготовиться к нововведению в свою практику, а детям - более естественно, без перегрузки приобщиться к выполнению нового для них вида работы. После того, как успешно освоен новый прием организации деятельности учащихся, можно вводить новый элемент или новую технику.

8. Более глубокое знакомство с выбранной технологией через отработку некоторой совокупности приемов, техник, а затем освоение всех пошаговых действий в процессе самостоятельного осмысления и поиска. Данный этап наступает тогда, когда педагог осознал полезность технологии, возможности применять ее, возникло желание выстраивать систему своей деятельности на основе конкретной технологии. В этом случае педагог начинает читать целенаправленно литературу, где освещена данная проблема, обращается к специалистам за консуль-

тацией, посещает занятия коллег, которые используют данную технологию. Использование и обработка отдельных техник и приемов технологии осуществляется в условиях сложившейся системы деятельности.

9. Построение образовательного процесса на основе целостного использования технологии. В этом случае педагогу часто приходится выходить за рамки традиционной системы, что требует соответствующей поддержки со стороны администрации образовательного учреждения. В зависимости от особенностей технологии и границ ее применения в ряде случаев целесообразно гибко перестраивать расписание, учитывая особенности вида работы, который выполняют воспитанники. Например, если педагог выстраивает систему проектной деятельности детей, то некоторые этапы ее предполагают организацию одновременно нескольких последовательных занятий, что потребует корректировки расписания. Презентация результатов проектной деятельности может выходить за рамки учебного процесса и осуществляться во внеучебное время.

10. Экспертиза опыта применения технологии специалистами. Задачи данного этапа: оценить грамотность и эффективность применения технологии; определить пути и способы совершенствования деятельности педагога; выявить возможность поддержки, обобщения и распространения опыта использования технологии в педагогическом коллективе. Экспертиза осуществляется в процессе посещения занятий, проводимых педагогом, изучения результатов деятельности детей. На этом этапе педагог уточняет свои представления о технологии, более глубоко осознает ее суть, что приводит к внесению корректив, уточнений при ее дальнейшем использовании.

11. Совершенствование опыта применения технологии, предусматривающее изменение условий работы педагога и построения образовательного процесса в целом. Как правило, использование индивидуально-ориентированных технологий приводит к необходимости отказаться от жесткой регламентации построения занятий, образовательного процесса в учреждении дополнительного образования, школе.

12. Внесение в имеющуюся технологию своих собственных приемов, модернизация технологии. Это неизбежно про-

исходит, если педагог работает творчески. У него возникает потребность разрабатывать свои техники и приемы.

13. Интеграция техник и приемов различных технологий. На данном этапе педагог приходит к осознанию того, что все индивидуально-ориентированные технологии имеют одну общую концептуальную основу и логику действий педагога и ребенка. Важно выбирать различные способы действий на каждом этапе деятельности с учетом возможностей и потребностей детей, выстраивая его индивидуальную траекторию.

14. Создание собственных авторских технологий. Это возможно, если педагог находится в постоянном творческом поиске, экспериментировании, анализирует результаты своей деятельности и достижения детей, обладает высоким уровнем креативности, интуиции и педагогического мастерства. В данном случае педагог нуждается в особой поддержке администрации, органов образования. Его опыт следует представить в печатном виде, в виде статей и методических рекомендаций, включать в целенаправленную исследовательскую деятельность.

Коллективное овладение современными технологиями способствует созданию атмосферы поиска и экспериментирования в образовательном учреждении, эвристической среды, благоприятной для развития творчества и профессиональной активности педагогов дополнительного образования.

Р.А. Бондаренко (г. Ярославль, Россия)

**Роль педагога дополнительного образования
в формировании образовательного пространства
школы (из опыта работы школы «Женская гимназия»)**

В современных условиях одной из важнейших задач образования становится максимальный учет особенностей учащихся. Половые и гендерные особенности накладывают отпечаток на проявление практически всех качеств и свойств человека. Раздельное обучение мальчиков и девочек можно рассматривать как одну из моделей построения образовательного процесса, реализующую личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию ребенка.

Школа «Женская гимназия» - многофункциональное образовательное учреждение, реализующие образовательные и воспитательные задачи в объединенной структуре, включающей в себя общее школьное и дополнительное образование. Особенностью школы является обеспечение гендерного воспитания девочек на основе взаимодействия всех субъектов педагогической деятельности, преемственности и комплексности педагогических воздействий. Важную роль в организации образовательного процесса играют педагоги дополнительного образования. Школа обеспечивает единство и преемственность педагогического влияния на ребенка с учетом его возрастных, половых и индивидуальных особенностей развития на основе оптимального сочетания разнообразной деятельности учащихся.

В любом образовательном учреждении обязательно складывается собственное образовательное пространство. В психолого-педагогических исследованиях данной проблемы можно выделить ряд общих моментов: пространство является освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной), приспособленной для решения соответствующих задач; понятия «среда» и «пространство» не тождественны, при этом среда рассматривается как данность, которая не является результатом конкретной деятельности конкретного человека, а пространство, напротив, появляется в результате освоения субъектом этой данности; пространство (образовательное, воспитательное и др.) складывается в результате специально организованной деятельности.

Таким образом, образовательное пространство рассматривается как поликультурное, представляющее собой целостное научное видение уникальности образования как феномена культуры, человека живущего, учащего и учащегося в пересечении физического и духовного измерения объективной действительности (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк и др.). Вслед за Л.С. Выготским можно рассматривать образовательное пространство как сферу взаимодействия трех его субъектов: педагога, ученика и среды между ними.

В результате многолетней работы в школе «Женская гимназия» создано образовательное пространство, способствующее развитию личности учениц. Оно формируется на основе как ос-

новного, так и дополнительного образования детей, их интеграции. А это предъявляет ряд дополнительных требований к деятельности педагога дополнительного образования.

Организация образовательного процесса в «Женской гимназии» имеет ряд особенностей. Во-первых, это школа полного дня. Во-вторых, интеграция общего и дополнительного образования на основе взаимодействия двух структурных подразделений (начального общего образования, дополнительного образования для учащихся 1-4 классов «Женской гимназии» и входящих детей дошкольного и школьного возраста). В-третьих, осуществление программы гендерного воспитания девочек. В-четвертых, внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.

Необходимо отметить внутришкольный микроклимат, построенный на сотрудничестве учениц, родителей и педагогов – принцип триединства, который является одним из основополагающих в деятельности школы. Важным является формирование традиций школы: особая эстетика внешнего вида педагогов и учащихся; особая эстетика помещений; особые нормы поведения для учащихся, педагогического и обслуживающего персонала; включение всего коллектива в подготовку и проведение традиционных общешкольных мероприятий. Это позволяет выйти на создание особой образовательной атмосферы, организационной культуры школы. Роль педагога дополнительного образования в этом является во многом ключевой, позволяя расширить спектр воспитывающих влияний через подключение самих учениц к деятельности по поддержанию и совершенствованию микроклимата.

Важным аспектом деятельности школы является внедрение здоровьесберегающих технологий, направленных на создание таких условий, в которых здоровье учащихся, по крайней мере, не ухудшается. Эта задача решается в учебной и внеучебной деятельности через оптимальное соотношение различных видов деятельности учениц в различных сферах активности в каждый конкретный момент времени учебно-воспитательного процесса. Оптимальность достигается обязательным разумным чередованием всех видов деятельности, что отражено в плане работы школы, каждого класса, в учебном расписании (2 урока

физической культуры в рамках основного образования; в системе дополнительного образования - 2 урока хореографии, 1 урок ритмической (корректирующей) гимнастики, «уроки здоровья», в режиме дня (ежедневная гимнастика до уроков; физкультурные минутки на уроках, с учетом специфики учебного предмета; перемены с активным отдыхом; ежедневный часовой активный отдых на свежем воздухе). Педагог дополнительного образования должен учитывать это в построении своих занятий.

Научно-методическая работа является органической частью деятельности каждого педагога, в том числе – и педагога дополнительного образования. Четкая система позволяет внедрять результаты в учебный и воспитательный процесс. За последние годы гимназией изданы три сборника, проведены две научно-практические конференции. Несомненный интерес вызывает реализуемый гимназией проект «Введение в сознательное родительство», что особенно актуально в рамках современной государственной политики, направленной на поддержание семьи.

Таким образом, педагог дополнительного образования, действуя в рамках единого образовательного пространства совместно с другими участниками образовательного процесса работает на достижение главной цели школы – личностного развития воспитанниц.

Е.В. Бухарева (г. Кострома, Россия)

Подготовка кадров в Школе экономики, бизнеса и права

«Кадры решают все» – известное высказывание в нашей стране, которое всегда актуально в любой сфере, и особенно в сфере дополнительного образования детей. Еще К.Д. Ушинский говорил, что в обучении всё должно основываться на личности педагога, которую ничто не может заменить в деле образования. Особое значение личность педагога приобретает в условиях работы в учреждениях дополнительного образования, где он выполняет многие функции: и старшего товарища, и наставника, и друга.

В Костромском областном Дворце творчества детей и молодежи работает **Школа экономики, бизнеса и права (ШЭ-**

БиП), которая стимулирует активную экономическую подготовку юношества, позволяет каждому школьнику подготовиться к будущей профессиональной деятельности, включая и подготовку к предстоящему обучению в вузе. В ходе обучения в Школе экономики, бизнеса и права учащиеся приобретают знания в экономической, правовой и информационной сферах, развивают деловые, организаторские и коммуникативные способности.

В связи с такой спецификой объединения, кадровый вопрос всегда является одним из самых острых и болезненных. Для работы в ШЭБиП не подходят узкие специалисты, и приходится сталкиваться со следующими проблемами:

- специалисты в области экономики и права не имеют опыта работы с детьми, и редко могут донести свои знания до учащихся;
- специалисты в области педагогики и выпускники педагогических специальностей не имеют необходимых глубоких знаний по профилирующим предметам ШЭБиП;
- педагоги высших учебных заведений экономических факультетов не всегда могут преподавать учащимся (мы их привлекаем только к выпускникам), т.к. уровень их требований и «привычка» преподавать студентам не подходит для школы.

В связи с этим требуются кадры, сочетающие в себе и глубокие знания предметов экономического и правового профиля, и имеющие опыт работы с детьми, способные доступно и интересно доносить имеющиеся знания.

На сегодняшний день ШЭБиП сама занимается подготовкой таких кадров из числа выпускников и воспитанников Школы. Процесс подготовки включает несколько этапов:

- Подготовка к работе в образовательном лагере ШЭБиП «Академия будущего» в каникулярное время. На этом этапе приглашаются к подготовке выпускники, поступившие на специальности по профильным предметам школы. В течение года выпускники знакомятся с теоретическими материалами по работе с детским коллективом, посещают мастер-классы и тренинги, тренировочные сборы. На этом же этапе происходит отсев кандидатов.

- Работа в лагере. Выпускники Школы, прошедшие подготовку к лагерю, выступают в нем в активной роли лидеров малых групп (отрядов) численностью 10-12 человек. Основная задача этого этапа - научить ребят работать с детским коллективом, стать настоящим примером. При этом важна методическая поддержка и сопровождение новоиспеченных сотрудников, чтобы лидеры групп получили положительный опыт работы и укоренились в своем желании.

- Устройство на работу совместителем на клубное объединение. Ребятам предлагается на выбор традиционные клубные объединения, такие как «Клуб деловых игр», «Клуб менеджеров», или возможность создать собственное направление. На этом этапе молодые сотрудники получают важные знания, умения и навыки: набор учащихся и их вовлечение, создание программы и ведение необходимой документации, реализация программы и работа с детским коллективом на протяжении всего учебного года.

- Устройство на основное место работы. После успешного прохождения предыдущих этапов молодой сотрудник приглашается в Школу экономики, бизнеса и права, где назначается куратором младшего класса и основным преподавателем большинства дисциплин.

Таким образом, подготовка кадров – процесс кропотливый и трудоемкий. Как правило, на это уходит 2-3 года. Но все эти усилия оправдывают себя, и по прохождении всех этапов мы получаем необходимого специалиста, обладающего знаниями в предмете и умением работать с детьми, знакомого со специфической работы объединения, ее историей и коллективом.

Н.А. Гусева (г. Ярославль, Россия)

Что нужно знать педагогу о детской общественной организации как субъекте реализации ФГОС общего образования

После активных идеологических преобразований 1990-х гг. своё место в социальном воспитании заняли детские общественные организации. Стадия общественного неприятия детского

движения сменилась осознанием важности этой сферы в процессе становления личности и самореализации подростков и молодежи. Новые Федеральные государственные стандарты начального общего и основного общего образования закрепили положение дополнительного образования и детских общественных объединений как партнера школы по воспитанию и развитию детей. Детские общественные организации обладают мощным потенциалом для развития социальной одаренности подростков. В связи с этим возникает необходимость включать вопросы реализации данного потенциала в программы подготовки педагогов как общего, так и дополнительного образования.

В Федеральных государственных стандартах нового поколения указывается на необходимость создания условий для самореализации школьников, особенно одаренных и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Основная образовательная программа должна содержать программу воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования и обеспечить, кроме прочего, приобщение обучающихся к общественной деятельности и школьным традициям, участие в детско-юношеских организациях и движениях, школьных и внешкольных организациях (спортивные секции, творческие клубы и объединения по интересам, сетевые сообщества, библиотечная сеть, краеведческая работа), в ученическом самоуправлении, военно-патриотических объединениях, в проведении акций и праздников (региональных, государственных, международных); участие обучающихся в деятельности производственных, творческих объединений, благотворительных организаций; в экологическом просвещении сверстников, родителей, населения; в благоустройстве школы, класса, сельского поселения, города. Поддержка детских объединений, ученического самоуправления является психолого-педагогическим условием реализации основной образовательной программы основного общего образования.

В основе стандартов лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и по-

знавательного развития обучающихся; учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

Личностные результаты выпускника основной школы включают освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учётом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей; развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

Общепризнано, что личностные результаты невозможно получить без активного усвоения опыта их применения. Сферу для реализации личностных результатов может предоставить детская общественная организация, действующая на принципах самоуправления и самоорганизации. Поэтому закономерно в ФГОС основного общего образования в рамках внеурочной деятельности включена форма юношеской организации, военно-патриотические объединения. Тем самым закрепляется государственный заказ на использование потенциала общественной детской деятельности.

Однако признание воспитательного потенциала детско-юношеских организаций в государственных документах не позволяет однозначно решить проблему взаимодействия их со

школьной системой. Наоборот, ФГОС указывает на использование *формы* юношеской организации, что таит в себе опасность понимания общественной детско-юношеской деятельности как направляемой педагогической администрацией в рамках образовательной программы. Такой опыт педагогического прессинга уже был в истории детского движения. Сложная история взаимоотношений детского, молодежного движения, школы и внешкольных учреждений под государственным управлением в советский период, с одной стороны, показывает зависимость советской системы образования от идеологических тенденций и политической ситуации, заложниками которой стали и педагоги, и дети. С другой стороны, опыт прошлого поколения даст нам основания для избегания управленческих и педагогических ошибок, связанных с недооценкой потенциала самодеятельности и партнерства с детскими организациями.

Таким образом, в настоящий момент сложилось противоречие между потребностью системы образования в использовании потенциала детских общественных объединений (ДОО) в развитии обучающихся и отсутствием научно обоснованного механизма взаимодействия с ними.

Основываясь на позиции А.В. Волохова об институциональном значении ДОО в процессе социализации ребенка, мы утверждаем, что взаимодействие ДОО с образовательными учреждениями в определенных условиях способствует успешной самореализации подростка. Такими условиями являются самостоятельность детской общественной организации в отношениях взаимодействия, педагогическое управление взаимодействием на основе социального партнерства, целевая ориентация взаимодействия партнеров на самореализацию подростков-участников и готовность к взаимодействию, осознанность подростком своего развития в деятельности ДОО, включенность подростка во взаимодействие ДОО и партнёров в роли организатора или помощника организатора.

Одним из видов специальной одаренности ученые называют социальную одаренность. Ее положение в классификации видов одаренности еще не устоялось. Чаще всего ее связывают с лидерской одаренностью в коммуникативной деятельности. Однако широко известно, что лидеры чаще всего выдвигаются в

организационной деятельности, т.е. в сфере практической одаренности. Психологи также выделяют талант в духовно-ценностной деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям. Чаще всего это сфера благотворительной, религиозной деятельности, также связанная с коммуникативными способностями.

Мы считаем, что проявления социальной одаренности у детей связаны с их социальной практикой, социальной активностью в общественно полезной деятельности, коммуникативной активностью и организаторскими способностями по установлению сотрудничества и коммуникаций со сверстниками, младшими и взрослыми партнерами.

По описанию И.В. Ивенских, социально одаренные дети всегда обращают на себя внимание. Их трудно не заметить среди сверстников: они выделяются активностью, ярко выраженным интересом к людям, потребностью в общении с детьми и взрослыми. Такие школьники легко адаптируются в среде сверстников и сами становятся инициаторами взаимодействия. По характеру они искренни, открыты, склонны к проявлению эмпатии, нередко являются лидерами в группе, так как обладают хорошими организаторскими способностями. О достаточно сформированной социальной одаренности личности можно говорить и в период ранней молодости, когда общение и социальное взаимодействие уже не являются ведущей деятельностью, и на их место приходит профессиональное становление и самоопределение молодого человека. В этом возрасте молодые люди начинают активно проявлять себя в той или иной деятельности. Ивенских считает, что социальная одаренность включает в себя пять основных компонентов: социальный интеллект, креативность, социальная мотивация, коммуникативно-организаторские способности и управленческие свойства личности [1].

Эти качества весьма востребованы в деятельности детской организации. Они становятся определяющими для успешности лидеров молодежного объединения. Следовательно, социальная одаренность — особый вид одаренности, который может формироваться в условиях социализации в общественной деятельности детей и молодежи.

М.И.Рожков считает, что социальная одаренность проявляется в реализации готовности к социальной деятельности. Она предполагает наличие способности понимать, сопереживать, влиять на людей, организовывать их деятельность. В современных условиях особое значение приобретает тот факт, что социальная одаренность является предпосылкой формирования готовности к управленческой деятельности, так как предполагает достижение успеха в сферах деятельности типа «человек-человек». Автор подчеркивает, что развитие социальной одаренности является целевой функцией детских общественных организаций. Это предусматривает:

- организацию, конструирование ситуаций жизнедеятельности детской общественной организации, способствующих максимальному проявлению индивидуального (личного) потенциала у возможно большего числа членов организации;
- оптимизацию стиля взаимоотношений между членами детской общественной организации, между организациями, их лидерами и представителями;
- создание в детской общественной организации обстановки сотрудничества, взаимопонимания, взаимодействия [2].

Мы считаем, что развитию социальной одаренности может служить включение подростка во взаимодействие ДОО с социальными партнерами, участие в принятии решений, являющихся принципиально новыми, «взрослыми» для него, требующими саморазвития и творчества. Такими партнерами для ДОО могут и должны быть образовательные учреждения, имеющие сходные целевые функции, другие детские и молодежные организации, также общественные объединения «взрослых», некоммерческие организации, благотворительные фонды.

Взаимодействие ДОО с социальными партнерами позволит создавать поле взаимодействия, в котором социально одаренный подросток сможет найти «поле самореализации». Успешная реализация совместных проектов позволит подростку проявить лидерские качества в условиях, которые Л.И. Уманский называл «полем лидерства». Специальный комплекс педагогических средств, который мы назвали педагогическим управлением взаимодействием ДОО с социальными партнерами, соз-

даст условия для социального творчества и развития социальной одаренности подростков.

Библиографический список:

1. Ивенских, И.В. Развитие социальной одарённости как условие будущей профессиональной успешности [Электронный ресурс] // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - №09. - С.72–76//Режим доступа:<http://www.school2100.ru/upload/iblockc>.
2. Рожков, М.И. Развитие социальной одаренности детей [Текст] // Развитие социальной одаренности детей и молодежи: сборник материалов Международной научно-практической конференции. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 240 с.

Т.И. Ермолаева (г. Самара, Россия)

Дистанционная форма повышения квалификации педагогических кадров системы дополнительного образования детей как наиболее эффективная и комфортная форма получения образования

В рамках модернизации российского и регионального образования происходят значительные преобразования в системе дополнительного образования детей Самарской области.

Самые значительные системные изменения в сфере регионального дополнительного образования детей произошли в январе 2012 года, когда 80 учреждений дополнительного образования детей (далее УДОД) малых городов и сельских районов Самарской области получили новый статус - статус структурных подразделений, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (далее ДОП) государственных бюджетных общеобразовательных учреждений (далее ГБОУ). Вследствие чего значительно изменились многие управленческие, организационные, методические и даже содержательные компоненты системы дополнительного образования детей Самарской области (СДОД СО).

Процессы модернизации, реструктуризации, обновления систем российского и регионального образования отразились и в системе курсовой подготовки педагогических кадров. Возникла необходимость создать малозатратную, экономичную и в то же

время эффективную форму курсов повышения квалификации для педагогических работников системы дополнительного образования детей Самарской области.

В сентябре 2012 года Самарский институт повышения квалификации и переподготовки кадров в рамках государственного заказа Министерства образования и науки Самарской области планирует открыть по Именному образовательному чеку группы для педагогических работников СДОД СО курсы повышения квалификации по теме «Основные направления модернизации образовательного процесса в системе дополнительного образования детей» в форме дистанционного обучения. Дистанционное образование в настоящее время становится чрезвычайно популярной, удобной и гибкой формой обучения, не привязанной к определенному времени суток.

Форма такого обучения для работников СДОД СО открывается впервые и предполагает использование специализированной компьютерной программы «Модул». Разработана и в настоящее время проходит согласование и экспертизу программа курсов. Предлагаемая программа предназначена для педагогических работников ОУ Самарской области всех типов и видов, реализующих ПДОД различной ведомственной принадлежности (образование, культура, спорт, молодежная политика и др.).

Наряду с традиционными формами получения образования в последнее время все большее распространение получает такая инновационная форма, как очно-заочное обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Данная форма получила широкое распространение в иностранной практике проведения обучения, где было доказано ее преимущество перед традиционной.

Программа была разработана с опорой на Федеральный Закон «Об образовании» (действующее положение) и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Программа позволяет обучающимся получить доступ к широкому списку учебных материалов и литературы (электронные и бумажные учебно-методические материалы, видеокурсы, видеосеминары, учебные подпрограммы, задания для самостоятельной работы). Учебные материалы доступны 24 часа в день, 7

дней в неделю с момента открытия курсов. В режиме онлайн, по электронной почте каждый обучающийся можете получить консультацию у преподавателя.

Говоря о перспективе данного вида образования, можно прогнозировать, что традиционные формы обучения в ИПК вряд ли когда-либо полностью исчезнут, однако всё большее число обучающихся отдадут предпочтение дистанционному образованию как наиболее комфортной и выгодной форме получения образования.

Б.В. Куприянов (г. Кострома, Россия)

Кадры для сферы внешкольного образования и социализации детей: перспективы

Ситуация кадрового обеспечения внешкольного образования характеризуется крайней диверсификацией, возникающей вследствие объективной разобшенности. Проектирование перспектив внешкольного образования должно быть связано с оценкой наиболее многочисленной категории – педагогов дополнительного образования детей. Прежде всего, эти педагоги официально являются работниками учреждений и организаций, принадлежащим к различным ведомствам Минобразования и науки, Минкультуры, Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации и т.д. Кроме того, потенциально важную роль могут сыграть такие категории педагогов, как руководители детско-подростковых и молодежных общественных объединений, которые не отождествляют себя со сферой образования. К тому же среди педагогов-внешкольников выделяются две большие категории (лица, имеющие базовое педагогическое образование и не имеющие его). Важным фактором разделения является статус в учреждении (штатный работник или совместитель), для внешкольной сферы характерно большое число совместителей.

Диверсификация кадров внешкольного образования имеет два существенных последствия. Первое - *отсутствие у педагогов-внешкольников профессиональной идентичности*. Чаще всего педагоги, работающие в учреждениях дополнительного образования, позиционируют себя как специалисты, мастера в

какой-либо практической сфере (художники, режиссеры, туристы т.д.), реже как спортивные тренеры, преподаватели музыки или дизайна, а для совместителей вообще характерна псевдоидентичность («я тренирую команду, так как мой сын здесь занимается»). Профессиональная идентичность педагогов-внешкольников затрудняется двухдоминантной природой профессиональной практики (доминанта предметности и доминанта педагогических целей, задач). Данное обстоятельство выражается в субъективном восприятии педагогов-внешкольников как категории, которая по квалификации уступает школьным учителям.

Второе – *недостаточная* очерченность *профессиональной общности педагогов-внешкольников* препятствует становлению этой профессии, затрудняет формирование профессиональных норм и ценностей, а, следовательно, и стандартов профессиональной деятельности. Слабо работают механизмы профессиональной самоорганизации, запускающие процессы профессиональной конкуренции, профессионального самосовершенствования педагогов. В то же время в отдельных сферах имеются стандарты предметной составляющей профдеятельности (хореографические, музыкальные, спортивные и т.д.) и соответственно, малые сообщества преподавателей вокала, хореографии, спортивных тренеров и т.п.

Третья проблема кадрового обеспечения внешкольного образования – это *недостаток мужчин*, которые могли бы компенсировать женское преобладание в общеобразовательной школе, гармонизируя социализацию подрастающего поколения. Причина этой проблемы не только в недостаточном уровне оплаты труда, но и в *крайне низком социальном статусе педагога-внешкольника*. Незавидное положение педагога-внешкольника в обществе препятствует и формированию профессиональной идентичности, и складыванию профессионального сообщества. Здесь налицо замкнутый круг.

Названные обстоятельства запустили своеобразную «антиселекцию» педагогов-внешкольников, когда основаниями для продолжения профессиональной деятельности в этой сфере стал своего рода социально-профессиональный аутизм. Речь идет о серьезной профессиональной деформации, которая характеризуется:

- бессознательным отгораживанием от социальных реалий, потерей интереса к социальной среде, окружающей образовательное учреждение;

- невосприимчивостью заказа на собственную профессиональную деятельность (не осознает заказ на свою деятельность);

- несформулированностью образовательных целей (вместо них когнитивные клише из нормативных документов), отсутствием фиксации образовательных результатов, подменой их внешними, подчас иллюзорными представлениями;

- отсутствием контакта с заказчиками (дети, родители, муниципалитет, государство) и их представителями (администрация учреждения, органы управления образованием);

- ограниченностью и стереотипностью практики, сосредоточенностью на собственных интересах, стремлениях, идеях, на процессуальной или предметной стороне труда, превращением в непрофессиональное любительство и дилетантство;

- использованием в своей деятельности преимущественно возможностей ребенка и собственных ресурсов.

Среди педагогов-внешкольников, работающих в бюджетных учреждениях, возникает комплекс непризнанности, недооцененности, усиливается *социальный инфантилизм и проявления иждивенческой позиции и социально-профессиональной неадекватности* (сознательное препятствование проблематизации и концентрации усилий на решении проблем).

В противовес этой тенденции имеется другая, когда педагог-внешкольник выступает как менеджер, управляющий ресурсами ребенка и окружающей среды, привлекает внешние ресурсы и развивает имеющиеся, умело использует собственные возможности, потенциал образовательных учреждений и социальных организаций. Для таких педагогов-внешкольников инструментом становится метод образовательных и социальных проектов.

Перспективы развития сферы внешкольного образования и социализации предусматривают кадровое обеспечение таких направлений деятельности, как:

- маркетинг образовательных потребностей населения, государственного и муниципального заказа, работа с муниципальными и государственными заданиями;

- программирование внешкольного образования детей (разработка и корректировка программы как методического продукта), отвечающего муниципальному (государственному) заданию, образовательным потребностям населения, сверхзадания;

- менеджмент ресурсного обеспечения (финансовых, кадровых, программных, материальных и иных ресурсов) реализации программ внешкольного образования и социализации детей, привлечение ресурсов семьи, местного сообщества, муниципальных и государственных органов;

- непосредственная реализация программы внешкольного образования детей.

Названные задачи могут решаться как моно субъектом (отдельным педагогом или командой профессионалов), так и группами субъектов, которые берут на себя те или иные функции, но являются при этом работниками одного учреждения, одной организации.

Наиболее важными представляются специалисты, осуществляющие маркетинг, менеджмент и программирование, при этом для непосредственной реализации программ могут привлекаться исполнители разного уровня, на различных условиях работы. Опыт ряда европейских стран показывает, что управленческие функции в социальной сфере успешно исполняют работники благотворительных организаций (церковь, профсоюзы, национальные объединения, международные гуманитарные организации).

Для трех новых групп специалистов будет складываться позитивная профессиональная идентичность, при этом целесообразно реализовывать профессиональные образовательные программы для этих категорий будущих специалистов на базе факультетов менеджмента, государственной и муниципальной службы. Такой подход обеспечит новые категории работников еще и социальным капиталом, то есть необходимыми связями и отношениями в сфере бизнеса, государственной службы. Весьма показательна привязка профессионального образования педагогов дополнительного образования по программам педагогиче-

ского и психолого-педагогического образования (бакалавриат) к подготовке специалистов по переподготовке кадров и работе с персоналом. Другими словами, повышение социального статуса профессии следует вести по пути интеграции с престижными и хорошо оплачиваемыми профессиями.

Библиографический список:

1. Куприянов, Б.В. Программы в учреждении дополнительного образования детей [Текст]: учебно-методическое пособие. - М.: НИИ школьных технологий, 2011. - 228 с.

2. Оптимизация дополнительного образования детей: монография [Текст]/ под ред. В.П. Голованова, Б.В. Куприянова. - М., Кострома: ГАН РАО Ин-т семьи и воспитания, Костромской областной институт развития образования, 2010. - 204 с.

С.Н. Липатова (г. Новокузнецк, Россия)

Особенности формирования профессионально-педагогической культуры педагога дополнительного образования

В сфере образования России происходят радикальные перемены. Они связаны, прежде всего, с социально-экономическими изменениями в обществе. В центр образовательного процесса ставится обучающийся с его потребностями, познавательными интересами, способностями. Учреждения дополнительного образования детей имеют возможность выбора и в полной мере предоставляют педагогу и обучающемуся выбор направлений и способов обучения, разноуровневые программы, дифференцированное и личностно-ориентированное образование. Все это сегодня требует активного поиска новых резервов и новых подходов к подготовке педагогических кадров, способных к реализации предъявляемых современных требований.

Компетентность педагога дополнительного образования детей предполагает фундаментальную, общую и специальную подготовку по педагогике, психологии и непосредственно по виду деятельности направления дополнительного образования детей. Сегодня весьма остро стоит проблема формирования профессионально-педагогической культуры педагога, составной частью которой является коммуникативная, исследовательская,

творческая, проектная культура и т.д., которые тесно взаимосвязаны.

Общетеоретический подход к содержанию и технологии формирования профессионально-педагогической культуры представлен в трудах наших ученых-педагогов. Исследованиями отдельных компонентов профессионально-педагогической культуры занимались А.В. Мудрик (коммуникативной культурой), Л.Е. Бабич, Г.А. Петрова, Е.Г. Силяева, Г.С. Яковлева (эстетической культурой), А.К. Маркова, Ф.М. Мухометзянова (психологической культурой), Н.Е. Щуркова (нравственной культурой), Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.А. Сухомлинский, В.С. Турбовский (индивидуально-творческой культурой) и многие другие. Различные аспекты профессионально-педагогической культуры просматриваются в трудах зарубежных педагогов и психологов (Х.К. Блэк, К.У. Пэтерсон, Р. Берне, Э. Фромм, З. Фрейд).

Говоря сегодня о профессионально-педагогической культуре в системе дополнительного образования детей, мы понимаем, что миссия педагога дополнительного образования – сотворение личности, формирование и воспитание обучающегося – полноценного, грамотного, мобильного члена общества. Добровольность в обучении системы дополнительного образования детей диктует особые требования к педагогам. В этой связи цель педагогического образования предстает как непрерывное общее и профессиональное развитие педагога новой формации, для которого характерны любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце, высокая гражданская ответственность, социальная активность, интеллигентность, духовная внутренняя культура, высочайший профессионализм, инновационный стиль и творчество в работе, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему, и конечно же, физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность, педагогическое мастерство и профессионально-педагогическая культура.

Профессионально-педагогическая культура сегодня рассматривается как важная часть общей культуры педагога, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности. Ученые-педагоги сегодня определяют профессионально-педагогическую культуру как «систем-

ное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей; единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность; особенности реализации и формирования профессионально-педагогической культуры учителя обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности».

Профессионально-педагогическая культура педагога дополнительного образования - это система общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, проявляющихся в разнообразных видах педагогической деятельности и общения и направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий. Становится очевидным, что сегодня к педагогам дополнительного образования предъявляются требования постоянного личного творческого саморазвития, самосовершенствования. Педагогическая культура является личностной характеристикой педагога, становится способом реализации профессиональной деятельности в единстве целей, средств и результатов.

Непрерывность педагогического самообразования - необходимое условие профессионального становления и совершенствования. Современный педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало - он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемого предмета, науки.

Мастерами не рождаются, мастерами становятся. Профессиональное мастерство педагога дополнительного образования детей всегда есть плод достаточно длительного практического, осмысленного, наполненного вдумчивыми размышлениями над самыми различными проблемами своей профессиональной деятельности. В сегодняшнем контексте профессиональное мастер-

ство означает, прежде всего, умение быстро и качественно решать стоящие перед педагогом воспитательно-образовательные задачи, адаптировать образовательный процесс к новым вызовам и требованиям образования.

В.А. Сухомлинский подчеркивал: педагогический труд лишь тогда становится творческим процессом, и учитель лишь при том условии становится активной силой, воздействующей на личность воспитанника, когда он, учитель, фиксирует все происходящее, и сам активно влияет на педагогическое явление, создает его. Именно формирование умений создавать новое образовательное пространство с учетом положительного прошлого опыта должно стать заботой как педагогических коллективов образовательного учреждения, так и заботой высшей школы.

В муниципальном автономном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион» г. Новокузнецка создана модель формирования профессионально-педагогической культуры «Слагаемые успеха».

Данная модель предполагает как внешнюю, так и внутреннюю подготовку педагогов и включает психолого-педагогическую, социо- и общекультурную, предметную (специальную) подготовку, систематическую работу по повышению предметной и ИКТ-компетентности, компетентности по использованию возможностей Интернета в учебном процессе, дидактические возможности использования ресурсов сети Интернет.

Тесное взаимодействие с высшими учебными заведениями города и области позволяет выстроить логичную и эффективную систему повышения профессионально-педагогической культуры педагога дополнительного образования. Данная модель предполагает создание в образовательном учреждении инновационного поля с определенной организационной структурой, обеспечивающей демонстрацию и внедрение творческих поисков, включение педагогов в исследовательскую деятельность, творческие лаборатории, школу молодого педагога и школу передового педагогического опыта, педагогические мастерские, кафедры, методические объединения и т.д.

А.В. Лукьянова (г. Ярославль, Россия)

Роль педагога в развитии исследовательских способностей одаренных детей средствами программы «Живая физика»

Работа с одарёнными детьми должна строиться на принципах личностно-ориентированного обучения. Классно-урочная система не позволяет в полной мере осуществить идеи этого подхода. Именно поэтому основная работа с одарёнными детьми приходится на учреждения дополнительного образования, которые обладают гибкими возможностями по формированию образовательной среды, поддерживающей развитие способностей и одарённости.

Существует два основных способа создания такой среды: ускорение традиционного образовательного процесса и его обогащение [1]. Система дополнительного образования работает на обогащение образовательного процесса, используя, в том числе, и современные информационные технологии.

Компьютерная программа «Живая физика» позволяет не только сопровождать курс школьной физики, но и развивать целый ряд способностей школьников, например, исследовательские способности.

Исследовательские способности — это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности. Многие педагоги и психологи, особенно работающие с одарёнными детьми, отмечают важность исследовательского поведения для развития и саморазвития личности.

Программа «Живая физика» позволяет строить и использовать модели разнообразных физических объектов, процессов, явлений. Этим обеспечивается материальная база для развития таких элементов исследовательских способностей, как наблюдение, выявление проблемы, выдвижение гипотезы, постановка задач исследования, выбор методов исследования, проверка гипотезы, анализ и оценка результатов эксперимента, прогнозирование развития ситуации. Например, для развития способности к наблюдению и выявлению проблемы можно использовать банк готовых моделей, поставляемых вместе с программой «Живая физика». А для проверки гипотез можно строить свои собствен-

ные модели процессов и явлений. Интерфейс программы достаточно прост: собственные модели способны строить дети, владеющие элементарной компьютерной грамотностью.

Педагог дополнительного образования, освоивший программу «Живая физика», сможет наладить учебно-исследовательскую деятельность, помогающую как выявлению, так и развитию исследовательских способностей обучаемых разного возраста: от младшей до старшей школы.

Библиографический список:

1. Афанасьев, В.В., Алексеев, В.Н., Тихомиров, С.А. Работа с одарёнными детьми по математике [Текст]: монография. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011.

В.А. Мазюлов (г. Ярославль, Россия)

**Современное психолого-педагогическое образование
и методология организации комплексных психологических
исследований**

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320)

Эффективность современного психолого-педагогического образования в значительной мере определяется тем, насколько студенты смогут овладеть в процессе обучения технологиями психологического исследования. Известно, что наибольшие сложности вызывает освоение методологии и практики именно комплексных психологических исследований. Следует подчеркнуть, что затруднения в этой области имеют и объективные причины, связанные в первую очередь с недостаточной разработкой этих вопросов в самой психологической науке. Таким образом, разработка вопросов методологии комплексного психологического исследования явится фактором повышения эффективности психологического образования.

Обсуждается одна из важнейших фундаментальных научных проблем – исследование методологических оснований и разработка на этой методологической основе теории комплексных психологических исследований. Известно, что в настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего

комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем предполагалось.

Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблеме уделяется значительное внимание исследователей, она на настоящий момент не решена. Причина этого состоит в том, что исследователи (как отечественные, так и зарубежные) в основном стремятся разработать правила, принципы и стратегии организации такого рода исследований. Эффективность комплексного исследования в психологии в значительной мере обусловлена степенью концептуального совпадения понимания и трактовки предмета психологии в научно-исследовательских подходах в тех предметных областях, которые будут взаимодействовать (соотноситься) в данном комплексном исследовании. Заметим, что это фактически не учитывается в существующих в настоящее время концепциях комплексных исследований в психологии. Следовательно, методологические основания (и основанная на них теория) должны раскрывать способ трактовки предмета, представленный в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании. Новизна настоящего подхода состоит в том, что в нем реализуется разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания *предмета психологической науки*. Этому моменту мы коснемся в рамках настоящей статьи ниже.

С другой стороны, вторым методологическим основанием для эффективной реализации междисциплинарного подхода является идея *соизмеримости* психологических концепций. В психологии широко распространено мнение, согласно которому психологические теории являются несоизмеримыми, а, следовательно, и несопоставимыми. Вернемся к несоизмеримости психологических теорий. Точнее, к представлению психологов о несоизмеримости. Связано оно, как ни покажется странным, с тем методологическим влиянием, которое оказали на сознание многих современных психологов работы методолога науки То-

маса Куна. Мы имеем в виду широкий резонанс, который получили известные высказывания выдающегося историка и философа науки о несоизмеримости научных теорий. Психологическое сообщество с готовностью приняло тезис о несоизмеримости психологических теорий, причем «в общем виде»: о несоизмеримости психологических теорий вообще. Однако, так ли это?

Ниже мы приведем – да простит нас читатель – несколько обширных цитат из классической работы Т.Куна (курсив в этих цитатах везде мой – *В.М.*). «Мы уже рассмотрели несколько различных причин, в силу которых защитникам конкурирующих парадигм не удается осуществить полный контакт с противоборствующей точкой зрения. Вместе взятые эти причины следовало бы описать как несоизмеримость *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций, и нам следует здесь только кратко резюмировать уже сказанное. Прежде всего, защитники *конкурирующих* парадигм часто не соглашаются с перечнем проблем, которые должны быть разрешены с помощью каждого кандидата в парадигмы. Их стандарты или определения науки не одинаковы» [1, с.221]. Томас Кун продолжает: «Однако речь идет о чем-то большем, нежели несоизмеримость стандартов. Поскольку новые парадигмы рождаются из старых, они обычно вбирают в себя большую часть словаря и приемов, как концептуальных, так и экспериментальных, которыми традиционная парадигма ранее пользовалась. В рамках новой парадигмы старые термины, понятия и эксперименты оказываются в новых отношениях друг с другом. Неизбежным результатом является то, что мы должны назвать (хотя термин не вполне правилен) недопониманием между двумя конкурирующими школами» [1, с.222]. По Куну, существует и «третий и наиболее фундаментальный аспект конкурирующих парадигм. В некотором смысле, который я не имею возможности дальше уточнять, защитники конкурирующих парадигм осуществляют свои исследования в разных мирах» [1, с.224]. Т.Кун резюмирует: «Работая в различных мирах, две группы ученых видят вещи по-разному, хотя и наблюдают за ними с одной позиции и смотрят в одном и том же направлении. В то же время нельзя сказать, что они могут видеть то, что им хочется. Обе группы смотрят на мир, и то, на что они смотрят, не изменяется. Но в некоторых

областях они видят различные вещи, и видят их в различных отношениях друг к другу. Вот почему закон, который одной группой ученых даже не может быть обнаружен, оказывается иногда интуитивно ясным для другой. По этой же причине, прежде чем они смогут надеяться на полную коммуникацию между собой, та или другая группа должна испытать метаморфозу, которую мы выше называли сменой парадигмы. Именно потому, что это есть переход между несовместимыми структурами, *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта*. Подобно *переключению гештальта*, он должен произойти сразу (хотя не обязательно в один прием) или не произойти вообще» [1, с.224-225].

Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли куновские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще, полагая, будто это безоговорочно относится к психологии. По нашему мнению, без достаточных на то оснований. Конечно, авторитет Томаса Куна чрезвычайно велик, это выдающийся мыслитель. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем некоторые соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости идей классика к предметной области психологии.

1. Рассуждения Т.Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

2. Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т.Куна является научная революция (вспомним о названии его труда). Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело чаще всего обстоит не так, поскольку психология явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии сомнителен. (Тем более что если принять во внимание неадекватность понимания предмета современной психологией, могут быть найдены основания и для

того, чтобы счесть психологию допарадигмальной дисциплиной. Впрочем, обсуждение этого вопроса здесь увело бы нас в сторону от основной темы, поэтому найдем для этого иное место).

3. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (количество их часто исчисляется десятками). При этом подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речь о *переходе между конкурирующими парадигмами*, естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там заявляется новый подход.

4. Противоборство между парадигмами рассматривается как сознательный процесс, основанный на логике и нейтральном опыте: *переход между конкурирующими парадигмами не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом посредством логики и нейтрального опыта*. В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь идет о том, что ниже в рамках настоящей статьи будет охарактеризовано как предтеория – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим исследователем и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии [2].

5. Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т.Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать введенное выше различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно пред-

положить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т.е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении. Особенно если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований.

6. Наконец, обратим внимание на то, что Т.Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя видеть одновременно оба изображения на картинке. Иными словами (забегая вперед), отметим, что Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*. Но кто сказал, что это единственное и самое адекватное моделирующее представление для этого случая?

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепций в современной психологии не доказана. От психологов, на наш взгляд, требуется отчетливое понимание того, что универсальные концепции сегодня разработать вряд ли удастся. Как неоднократно говорил Юнг, время универсальных концепций в психологии еще не пришло. Поэтому, создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Вторая проблема, на которой хотелось бы остановиться в рамках настоящей статьи, – это проблема предмета психологии. В решении проблемы предмета можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в значительной степени уже проделана в предыдущих исследованиях автора [2,3]. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». Представляется, что наиболее удачным является термин

«внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Это явится важным этапом на пути становления психологии фундаментальной наукой и, с другой стороны, необходимым условием для осуществления эффективных комплексных исследований.

Библиографический список:

1. Кун, Т. Структура научных революций: [Текст]. – М.: АСТ, 2003. — 605 с.
2. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007.
3. Мазиллов, В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. - Том 1. - Выпуск 1. - С. 55-72.

Н.А. Мухамедьярова (г. Ярославль, Россия)
**Обоснование метапредметного принципа подготовки кадров
для сферы дополнительного образования детей**

Метапредметная ориентация новой образовательной парадигмы, закрепленная в федеральных государственных образовательных стандартах, выдвигает новые требования к современному педагогу, которые необходимо учитывать в педагогическом образовании при подготовке кадров. Вопросы формирования ключевых компетенций, надпредметных умений и навыков, освоения универсальных учебных действий стали актуальными еще со стандартами предыдущих поколений, но впервые понятие «метапредметные результаты» получило нормативное закрепление только в новых стандартах всех уровней образования.

Метапредметные результаты образовательной деятельности - это способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [1].

Метапредметные результаты – это все важнейшие *результаты* образования не по отдельности, а в системе [2].

Метапредметные результаты - освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия

(регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории [3].

Перед педагогами теперь возникает задача нахождения путей достижения метапредметных результатов. Решение этой задачи не представляется возможным без системы дополнительного образования детей, обладающей реальным метапредметным потенциалом, как в рамках внеурочной деятельности в системе общего образования, так и в самих учреждениях дополнительного образования детей.

Изучение феномена метапредметности дает нам основание выявить множество теоретических и практических сложностей в достижении метапредметных результатов, с которыми сталкиваются учителя и педагоги. Их можно преодолеть в рамках подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей на уровне высшего педагогического образования, построенного в соответствии с компетентностным и системно-деятельностным подходами, и практически реализованном в метапредметном принципе.

Анализ государственных стандартов направлений подготовки «Педагогическое образование» бакалавриата и магистратуры, их основных образовательных программ, а также изучение диссертационных исследований (Л.Г. Диханова, Е.А. Кокшенева, В.Г. Кочеткова, Н.И. Неупокоева и др.), публицистической (статьи Л.А. Байковой, В.А. Горского, А.В. Золотаревой, Н.Н. Красновой, А.Н. Скрипник, В.А. Сластинина и др.) и научной литературы (пособия и монографии А.В. Боровских, М.И. Дьяченко, Н.В. Ипполитовой, Л.А. Кандыбович, Н.Х. Розова и др.) позволил нам выявить ряд особенностей, характерных для профессиональной подготовки педагогов сферы дополнительного образования детей в вузе, которые мы сформулировали с точки зрения обоснования увиденных нами перспективных характеристик *метапредметного принципа*, который, по нашему мнению, должен лечь в основу современной подготовки педагогов для сферы дополнительного образования детей.

Первая особенность заключается в обновлении педагогического образования в вузе, отражающемся на подготовке педагога сферы дополнительного образования детей. Профессиональная подготовка будущего педагога сферы дополнительного образования детей должна соответствовать фундаментальным, системным и деятельностным характеристикам педагогического образования.

Вторая особенность заключается в специфике подготовки педагога сферы дополнительного образования детей как представителя профессиональной группы педагогических специальностей. Многообразие функций (обучающая, развивающая, воспитывающая, методическая, самообразовательная, исследовательская и др.), компонентов (познавательный, проектировочный, конструктивный, организаторский и др.), своеобразие профессии педагога (предмет, средства и продукт труда) и другие особенности педагогической деятельности находят свое отражение в процессе подготовки педагога сферы дополнительного образования детей, который должен соответствовать характеристикам целостности, комплексности и интегративности педагогической деятельности.

Третья особенность – особенность предметной области, специализации подготовки педагога сферы дополнительного образования детей. Уникальность отдельных направлений дополнительного образования, его социально-психологическая и личностная ориентированность требуют готовить педагога-универсала. Необходимо найти такой подход, который позволил бы учесть все особенности профессиональной деятельности специалиста дополнительного образования детей, ее инвариантную и вариативную составляющие.

Немногие отечественные ученые, исследующие сегодня проблему подготовки специалистов для системы дополнительного образования детей (В.А. Березина, В.А. Горский, А.В. Егорова, А.В. Золотарева, Б.В. Куприянов, О.Е. Лебедев, В.А. Соколова и др.) пытаются выстроить разные модели их подготовки. В основу модели предлагается положить разные подходы, идеи, принципы.

Мы видим модель профессиональной подготовки педагога сферы дополнительного образования детей в вузе, построенную

на основе *метапредметного принципа*, обладающего следующими характеристиками:

– *универсальность* – выражается через полноту набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программами; через знания, умения и навыки, обеспечивающие компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин и модулей;

– *интегративность* – выражается через междисциплинарную кооперацию научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса; через особый тип интеграции учебного материала, что позволяет решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин;

– *целостность* – выражается в комплексном подходе определения содержания базовых дисциплин на основе единства цели, их взаимодополнительности и единства требований; дополнительность в данном контексте можно рассматривать как механизм обеспечения полноты и целостности чего-либо, например, обеспечение некоей полноты, целостности, завершенности образа будущего педагога сферы дополнительного образования детей;

– *фундаментальность* – выражается в научной основательности и высоком качестве психолого-педагогической и общекультурной подготовки; определяется глубиной и прочностью предметных знаний в педагогике дополнительного образования детей;

– *вариативность* – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

– *многоуровневость* – реализуется через подготовку педагога сферы дополнительного образования детей на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации;

– *рефлексивность* – выражается через содержание, формы, средства и методы подготовки, основанные на сочетании предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности; через создание условий подготовки для того, чтобы студент начал рефлексировать собственный процесс работы: что именно он мыслительно проделал, как он мыслительно двигался, когда восстанавливал генезис того или другого понятия.

Все эти характеристики получают возможность реализации через принцип метапредметности в подготовке педагога сферы дополнительного образования детей в вузе. Рассматривая принцип как ответ на вопрос: как нужно действовать наиболее целесообразным образом в решении соответствующего класса педагогических задач, принцип метапредметности в рамках данного определения может стать системообразующим положением, позволяющим решить актуальные проблемы педагогического образования.

Считаем важным отметить, что принцип метапредметности не противоречит традиционным педагогическим принципам, скорее он детерминирован ими. Его перспективным преимуществом является то, что он, с одной стороны, отвечает требованиям системно-деятельностного и компетентностного подходов, которые лежат в основе образовательных стандартов нового поколения, а с другой стороны, метапредметный принцип обладает синергетическим потенциалом в виде новообразования, которое может лечь в основу профессиональной подготовки педагога сферы дополнительного образования детей в вузе.

Библиографический список:

1. ФГОС – Глоссарий [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru>.

2. Образовательный стандарт как совокупность требований, ориентируемых, в том числе, на метапредметный результат [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http:// ipk.edu.ru](http://ipk.edu.ru).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 45 с.

И.А. Пазухина (г. Рыбинск, Россия)

**Практика реализации субъектно-ориентированного
типа педагогического процесса в профильном
образовательном лагере**

В настоящее время реализация Федерального государственного образовательного стандарта общего образования является наиболее актуальной и проблемной задачей образовательных учреждений.

Основная образовательная программа реализуется, в том числе, и через внеурочную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Одна из предлагаемых Министерством образования моделей осуществления внеурочной деятельности ориентирована на обеспечение готовности к территориальной, социальной и академической мобильности детей. Преимущества модели заключаются в предоставлении широкого выбора для ребенка на основе спектра направлений детских объединений по интересам, возможности свободного самоопределения и самореализации ребенка, привлечении к осуществлению внеурочной деятельности квалифицированных специалистов, а также в практико-ориентированной и деятельностной основе организации образовательного процесса, присущей дополнительному образованию детей.

В этом случае не следует забывать об опыте работы профильных образовательных лагерей: для углубленной подготовки по предметам, спортивных, художественных, поддержки и развития одаренности, подготовки лидеров общественных организаций.

Одним из таких лагерей, реализующих программу работы с одаренными детьми, является детский профильный лагерь отдыха и развития творческих способностей «Летний Лицей», осуществляющий свою программу с 1992 года в городе Рыбинске.

Программа «Летнего Лицея» вписывается в предлагаемую Министерством образования модель. Концепция лагеря для одаренных детей исходит из того, что неталантливым человек не бывает. Важно не только развить имеющиеся способности, признаки одаренности в определенной сфере, совершенствуя умения, чувства, но и запустить процессы саморазвития личности, тем самым поддержать общую одаренность, творчество личности. В «Летнем Лицее» ставка делается на развертывание полноценной деятельности подростков, начиная с их личных мотивов, желаний, на выстраивание собственной постановки деятельности, имеющей комплексный характер.

Основные идеи концепции лагеря «Летний Лицей» следующие:

1. Использование образовательных технологий субъектно-ориентированного типа педагогического процесса.

2. Акмеологическая направленность семинаров (театральные этюды как поведенческие ситуативные задачи, телесно ориентированные методики и другие).

3. Пронизанность данными подходами не только (и не столько) семинаров, сколько всей организации жизнедеятельности детей в лагере, также нацеленные на управление его саморазвитием.

4. Адекватное подходам открытого образования управление лагерем (педагогическим коллективом и административной инфраструктурой).

5. Вынесенная за рамки смены образовательная поддержка креативной деятельности и дальнейшего личностного роста подростков.

Компетенции формируются в деятельности, причём её уровень определяет и общий уровень компетентности личности. Поскольку образовательная цель лагеря - полноценная личность, распорядитель своих духовных сил и ответственный субъект

собственной деятельности, мы реализуем в лагере личностно-ориентированное образование, или открытое образование.

В соответствии с данной программой, необходим и особый подход к подготовке педагогических кадров, работающих с подростками. При подборе педагогических кадров для лагеря мы учитываем следующее:

1. Разновозрастный состав. В «Летнем Лице» фактически представлены несколько поколений: подростки (14-17 лет), их старшие братья и сестры – кураторы отрядов (20-25 лет) и педагоги (от 30 лет и старше). Это позволяет сохранять общий с подростками язык общения и притом осуществлять дидактическую функцию (обучения, научения, передачи опыта) без нотаций.

2. Кураторы и педагоги подбираются из бывших лицеистов, что способствует сохранению традиций «Летнего Лицея».

3. «Летний Лицей» как проект работы с одаренными детьми предъявляет определенные требования к личности педагога (имеются в виду и кураторы, и педагоги).

4. Стремление к максимальной гибкости.

5. Высокая эмпатийность.

6. Умение придать личностную окраску деятельности (будь это семинар, лицейское событие, мероприятие, отрядная «свечка»).

7. Способность творчески мыслить и умение организовать творческую мыследеятельность.

8. Владение стилем мягкого, неформального, теплого общения.

9. Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

10. Установка на создание положительного самовосприятия у ребенка.

Соблюдение всех этих условий, исходя из некоторого опыта работы «Летнего Лицея» предыдущих лет, позволяет нам реализовать проект системы образовательной поддержки личностного развития одаренных детей, создать во время летнего отдыха подростков творческую образовательную среду, способствующую саморазвитию свободной активной личности.

Особую роль в работе профильных лагерей играют те педагоги, которые работают с отрядами, - традиционно их

называют вожатыми отрядов. В нашем лагере отрядных вожатых нет, есть кураторы отрядов; это не просто изменение названия должности, это изменение функций и методов работы.

Общая направленность лагеря, принципы организации его работы меняют и выполнение традиционных обязанностей кураторов по заботе о здоровье детей, организации развивающих и развлекательных мероприятий, переводя акцент с обслуживания и контроля за детьми на помощь в их самостоятельной работе, поддержку начинаний ребят.

Особую трудность представляет работа кураторов, направленная на реализацию полноценной образовательной деятельности, обеспечивающей формирование свободной личности – субъекта собственной деятельности.

Семинары обучают лицейстов полноценной образовательной деятельности (или способу деятельности, соответствующему субъектно-ориентированному типу педагогического процесса), а вторая половина лагерного дня является пространством развёртывания собственных проектов, закрепления умений выстраивать свою полноценную деятельность (практика жизни в рамках предлагаемого распорядка мероприятий).

Работа куратора заключается в том, что он должен направлять ребенка в нужное русло. Например, задать ему наводящий вопрос, с помощью которого ребенок должен прийти до нужного результата.

В Лицее как дети, так и кураторы находятся в экстремальной обстановке, так как за короткий промежуток времени им необходимо выполнить грандиозную работу.

Первоначально проводятся игры-«вертушки», где ребятам необходимо за 1-2 минуты выполнить какое-либо сложное задание. Станции расположены так, что где-то нужно проявить физическую силу, а где-то - свои знания и логику. Куратор ставит задачу, а ребенок доводит дело сам до конца, и только изредка может обратиться к куратору за помощью.

Деление на отряды в нашем лагере происходит только для организации режимных моментов. В свою очередь педагоги не могут пойти против воли ребенка. Например, можно позволить ему не посещать какое-либо мероприятие, но при этом необходимо дать понять, что он пропустит что-то очень важное.

Куратор должен в ходе своей работы напоминать ребенку, что он получает информацию на семинарах не зря и что должен использовать её в обычной жизни и жизни лагеря. Ребенок может быть задействован как исполнитель главной роли или как ведущий на различных мероприятиях. Роль куратора в данном случае в том, чтобы обратиться к ребенку, дать возможность применить полученный на семинаре опыт занимающемуся на данном семинаре и создать ему ситуацию успеха.

Между тем когда у детей что-либо не получается, то, чувствуя ответственность за поставленную задачу, они используют все возможные способы, чтобы выйти из данной ситуации, обращаясь за помощью друг к другу, и только если ребята не могут найти правильный выход, то обращаются за советом к кураторам или педагогам.

После проделанной работы кураторы выясняют, понравилось ли ребенку мероприятие. А общим итогом является «свечка» – рефлексия дня, на которой дети и кураторы имеют право высказать свое мнение о прошедшем дне и не только.

В самый первый день куратор ориентирует детей, сначала в отряде, на уважительное отношение друг к другу. Происходит это с помощью игр на сплочение и знакомство. И в начале смены проводится «веревочный» курс, ориентированный на поддержку каждого участника. Кроме того, на самом первом собрании зачитывается выдержка из устава: «Каждый лиценст вправе делать то, что не ущемляет прав другого лиценста». Делается это для того, чтобы ребенок начал чувствовать ответственность за свои поступки и за других.

Максимально качественный результат достигается путем создания легкой конкуренции, и за все мероприятия ребенок получает поощрения либо в призовой, либо в устной форме. Если дело касается конкурсов, то всегда выявляются команды-победители, но никогда нет команд проигравших, так как мы создаем ситуацию успеха. На игры команды делятся по принципу жеребьевки, и в течение смены каждый ребенок хоть раз попадает в победившую команду.

Каждый куратор призывает ребенка следить не только за чистотой в комнате и помещении, но и за состоянием своей души, и за чистотой психологического климата.

Основные принципы организации жизнедеятельности и взаимоотношений куратора и лицеиста:

1. Опора на самостоятельность, познавательную активность лицеиста, развитие критичности, творчество лицеиста.

2. Предоставление права выбора и акцент на самоопределение лицеиста.

3. Использование максимального числа каналов получения информации, восприятия ситуации, образность мышления, наполненное проживание. Образование – форма жизни.

4. Осознанность действий и последующая рефлексия.

5. Поддержание ответственности ребёнка за дело, себя, соратников.

6. Ориентация на поддержку доброго отношения к другому, уважение личности, формирование толерантности.

7. Приоритет коллективных решений жизненных проблем и социально оправданных проектов деятельности.

8. Творчество во всём, а значит, полная самоотдача, почувствованность.

9. Честное отношение к себе и делу, а значит, готовность самоотверженно трудиться над выбранной темой.

10. Нацеленность на максимально качественный результат, ориентация на высокие профессиональные образцы.

11. Экология жилища, пространства обитания, мышления, души.

Общая атмосфера – демократическая, способствующая личностному росту; поддерживается самоорганизация при внутренней (само) организованности человека и обязательности выполнения того, что лицеист свободно сделал своим выбором. Для закрепления опыта полноценной деятельности необходимы не только сознательная фиксация её этапов лицеистом, но и время пассивного отдыха, релаксация, паузы в плотном распорядке лагерной жизни, когда происходит внутреннее осмысление опыта, рефлексия.

Предъявляя такие требования к работе кураторов, мы не снимаем с себя задачи подготовки педагогических кадров для работы в Лицее. Одним из принципов формирования педагогического коллектива является ежегодная мягкая ротация педагогов на семинарах и кураторов отрядов.

Кураторов отрядов администрация и педагогический коллектив лагеря «присматривают» во время пребывания лицеистов в лагере, особое внимание обращается на тех, кто приезжает несколько лет подряд, проявляет себя при проведении мероприятий, во внутриотрядной деятельности и деятельности лагеря в целом. Приветствуются такие качества лицеиста, как инициативность, ответственность, доведение начатого до конечного результата, умение организовать деятельность - свою и тех, кто участвует в этом, адекватно оценить результат.

Лицеисты с названными качествами, несомненно, каждый год присутствуют в лагере, и с ними начинается работа индивидуально: им поручаются самостоятельные проекты, административные и организаторские функции, в течение учебного года они привлекаются к организации и проведению мероприятий центра «Молодые таланты», городским мероприятиям.

В первый и второй годы работы в «Летнем Лицее», уже в качестве куратора отряда, новичка мы ставим работать в паре с опытным куратором. При этом стараемся соблюсти следующий принцип: на отряде работают два куратора, юноша и девушка (предыдущий опыт работы лагеря доказывает правильность этого принципа, учитывая психологические особенности подросткового возраста). Начиная куратор в начале смены меньше опытных кураторов самостоятельно готовит мероприятия, чаще он прикрепляется помощником, но начиная со второй половины смены, как правило, он может уже самостоятельно работать, поняв и освоив принципы и методику подготовки мероприятий Лицея.

Результат работы педагогов и кураторов Лицея анализируется ежедневно, на вечерних совещаниях.

В «Летнем Лицее» работает единый кураторско-педагогический коллектив, соблюдающий сложившиеся традиции и принципы работы лагеря, поэтому помощь в профессиональном становлении кураторов отрядов оказывают и администрация, и преподаватели семинаров, и наши бывшие работники, которые часто приезжают в лагерь и помогают в его работе.

Как в любом образовательном учреждении, в «Летнем Лицее» ключевая фигура – педагог. Он должен не передавать знания и умения, а помогать учиться и развиваться, быть не источником информации, а организатором самостоятельности.

Таким образом, практика работы профильного лагеря как учреждения дополнительного образования является мощным ресурсом развития одаренности, позволяющим удовлетворять запросы конкретных детей и образовательных учреждений в целом.

Библиографический список:

1. Письмо Министерства образования России от 12 Мая 2011 г. № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

2. Рабочая концепция одаренности [Текст] / отв. ред. Д.Б. Богдавленская – М: 2003. – 93 с.

3. Пазухина, И.А. Я люблю Лицей ...: Опыт организации летнего профильного лагеря для одаренных детей «Летний Лицей» [Текст]: учебно-методическое пособие / И.А. Пазухина, А.А. Сорокин, В.В. Юдин; под ред. Т.А. Цветковой. – Ярославль: ГОАУ ДОД ЯО ЦДЮ, 2011.- 136 с.

4. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса [Текст]: монография / В.В. Юдин М.: Университетская книга, 2008.- 302 с.

А.Л. Пикина (г. Ярославль, Россия)

Тьюторская позиция педагога дополнительного образования

В последнее время наблюдаются существенные изменения в сфере образования. Образование становится открытым, сложным и дифференцированным. Появляются новые образовательные технологии, возникают новые формы образования. Наряду с основным образованием интенсивно развивается система дополнительного образования детей. Отмечается возросший спрос социальных заказчиков (детей, родителей, общественных организаций, администрации города и области) на услуги учреждений дополнительного образования детей (УДОД).

Дети стремятся получить такое образование, которое может им состояться как личностям, найти себя одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей. Педагогические коллективы УДОД призваны обеспечивать: индивидуализацию образовательных программ, участие детей в защите своих прав и принятии решений, затрагивающих их интересы во всех сферах жизнедеятельности, условия для формирования достойной жизненной перспективы каждого ребёнка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможную самореализацию ребёнка в социально позитивных сферах деятельности, сохранение здоровья обучающихся. В дополнительном образовании появляются новые педагогические специальности, педагоги осваивают новые педагогические позиции.

Так в 2010 году (приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 761н) введена в реестр профессий должность «тьютор». Тьюторство в дополнительном образовании возникло как потребность в вариативности и индивидуализации образовательных программ.

Тьютор может рассматриваться как самостоятельная профессия, так и как дополнительная профессиональная позиция педагогического работника дополнительного образования. Педагогическая тьюторская позиция принципиально отличается от профессии, позиции традиционного педагога дополнительного образования, педагога-организатора, методиста, педагога-психолога, социального педагога.

Традиционный педагог дополнительного образования отвечает за свое направление деятельности, предмет обучения (театральное искусство, прикладное творчество, вокал, хореографию и др.). Его цель – освоение деятельности, которую он преподаёт. Это – руководитель группы обучающихся, помощник, товарищ и воспитатель во время занятий по расписанию. Содержание его деятельности нормативно определено дополнительной образовательной программой детского объединения. Он оцеливает и контролирует знания и умения обучающегося.

Приоритет профессиональной деятельности педагога-организатора - организация массовых мероприятий (вечеров,

праздников, походов, экскурсий и др.); каникулярного отдыха; поддержка социально значимых инициатив обучающихся, воспитанников, детей в сфере их свободного времени, досуга и развлечений, поддержка детских форм организации труда обучающихся.

Прерогатива методиста - научно-методическое обеспечение образовательного процесса и самих кадров.

Предметом профессиональной деятельности психолога является психика субъектов образовательной деятельности. Целью профессиональной деятельности психолога является сохранение и укрепление психического здоровья, создание и поддержание в учреждении дополнительного образования благоприятного психологического климата, диагностика психологических особенностей ребёнка. Психолог отвечает за процесс развития личности, формирования общественно-значимых и лично ценных психологических свойств и качеств, за преодоление последствий, за коррекцию негативных психологических девиаций [7].

Целью деятельности социального педагога является успешная социализация каждого ребёнка, нахождение каждым ребёнком своего места в обществе. Освоение им комфортных и приемлемых для него и для общества социальных ролей. Социальный педагог работает с детьми из проблемных, сложных, социально запущенных семей. Он работает с инспекторами по делам несовершеннолетних. Кроме того, социальные педагоги занимаются вопросами оказания социальной помощи и поддержки семье и ребёнку [7].

Появление должностной позиции тьютора в образовательном учреждении целесообразно для повышения конкурентоспособности УДОД на рынке образовательных услуг, актуально и ценно для социальных заказчиков. На наш взгляд, тьюторская педагогическая позиция заключается в создании и сопровождении индивидуальной образовательной программы обучающегося дополнительного образования, поддержке и оказании помощи в решении задач его самообразования и профессионального самоопределения.

Анализ опыта показал, что педагогический работник, способный занимать тьюторскую позицию, может обладать набором следующих профессионально значимых характеристик:

- активная жизненная позиция;
- конфликтоустойчивость;
- толерантность;
- пунктуальность;
- искренность в отношениях с детьми;
- стремление к самообразованию;
- быстрота реакции на решение детских проблем;
- принятие точных решений;
- отслеживание всех аспектов проблемы;
- аккуратность в интерпретации информации;
- владение методами анализа, сравнения, синтеза, рефлексии;
- стремление к созидательной деятельности;
- способность ориентироваться в открытом образовательном пространстве;
- умение видеть перспективы, предсказывать будущее;
- конструктивное, аналитическое и творческое мышление;
- ясная и аргументированная речь;
- умение поддерживать беседу, вести диалог;
- учёт особенностей области познания;
- высокая работоспособность.

Не менее важны педагогу-тьютору и такие методические умения, как:

- диагностирование;
- целеполагание;
- проектирование и реализация индивидуальных программ, программ мониторинга.

Важным *принципом тьюторского сопровождения* является *добровольность*, основанная на доверии к философии тьюторства со стороны родителей, стремлении к самообразованию со стороны ребёнка и желании самого педагога.

И.О. Катиркина и Е.Б. Колосова выделяют и другие принципы тьюторского сопровождения:

- непрерывность;
- гибкость;
- открытость;
- индивидуализация [5, 6].

Соблюдение *принципа непрерывности* обеспечивает последовательность, цикличность, своевременность процесса развития обучающегося. Тьютор поддерживает ребёнка до тех пор, пока он не станет более компетентным и самостоятельным.

Гибкость проявляется в ориентации тьюторского сопровождения на расширение социальных контактов, в неизменной поддержке инициативы в выборе способов деятельности.

Открытость реализуется в создании условий для управления ребёнком собственной познавательной и образовательной деятельностью.

Учет *принципа индивидуализации* позволяет ориентироваться на личностные образовательные запросы обучающегося, его особенности, интересы и склонности, общую направленность.

Предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленные на решение образовательных задач. Например, проектная деятельность. Процесс создания проекта базируется на интересах, способностях обучающихся, которые имеют возможность выбирать тему проекта, организационную форму его выполнения, оценивать сложность проектировочной деятельности. Педагог-тьютор и обучающийся строят индивидуальную образовательную траекторию. Сопровождение обучающегося осуществляется на этапе постановки проблемы, составления плана действий по её решению, поиска информации. В результате создаётся продукт, виден образовательный результат.

Тьюторское сопровождение позволяет учитывать интересы каждого из обучающихся, помогать осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы. Педагог превращается из носителя готовых знаний в организатора познавательной, проектной деятельности своих учеников. Необходимым средством проявления тьюторской позиции является овладение и использование *технологий сопровождения*, которые помогут углублению и осмыслению его участниками значимых для каждого идей, точек зрения и проблем, путей решения.

Педагогические работники дополнительного образования как специалисты в разных предметно-практических сферах

деятельности способны видеть перспективные направления тьюторского сопровождения и проектировать путь развития каждого обучающегося, отбирать необходимые формы и методы. У каждого учреждения дополнительного образования есть свои неповторимые особенности, которые определяют работающие в нём люди, обучающиеся, их родители и внешняя среда. Поэтому не может быть абсолютно похожих схем тьюторского сопровождения. Общими могут быть только принципы и подходы к их построению.

Библиографический список:

1. Боровкова, Т.И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения вне аудиторной самостоятельной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media60299/06_Borovkova.pdf.
2. Дудчик, С. В. Тьюторское сопровождение как практика индивидуализации в начальной школе // Работы участников Международной конференции / С.В. Дудчик. – Томск. – 2009. – С. 56.
3. Ковалева, Т.М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mioo.ru/>.
4. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» [Текст] / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
5. Колосова Е.Б., Тьютор как новая профессия в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mioo.edu.ru/kaf-oot/2011-11-07-06-36-19/educational-technology/758-tehnologiya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-opisanie-i-materialy>.
6. Катиркина, И.О. Особенности тьюторского сопровождения младших школьников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru>.
7. Теров, А.А. К вопросу о специфике тьюторской деятельности в видах профессиональной деятельности тьютора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: conference.apkpro.ru/files/npo/ss7/stt/st12n.pdf.

С.Б.Серякова, Т.С.Белякова (г.Москва, Россия)

О модели психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования

Реформирование государственной образовательной системы России сопряжено с рядом сложных и противоречивых процессов. Эти процессы выдвигают новые требования как к дошкольному, общему, специальному, высшему, так и к дополнительному образованию, одной из насущных задач которого является поиск оптимальных способов адаптации развивающейся личности в социуме на основе принципов системности, гуманизации, культуросообразности, вариативности, диалогичности.

Проблемы дополнительного образования детей рассматриваются в работах В.В. Абрауховой, Т.А. Альбицкой, В.А. Березиной, Е.Б. Евладовой, Б.В. Куприянова, А.В. Леонтовича, О.Е. Лебедева, Л.Н. Макаровой, Н.А. Морозовой, И.И. Митиной, Л.Г. Логиновой, М.О. Чекова, А.И. Щетинской и др.; осмысление ценности дополнительного образования детей с точки зрения психологии проведено А.Г. Асмоловым, В.А. Пановым, С.Ю. Степановым и др.

Обеспечивать современное качество, доступность и эффективность дополнительного образования детей призван педагог дополнительного образования, обладающий новым педагогическим мышлением, определенным уровнем профессиональной компетентности и педагогической культуры.

Практика показывает, что не все педагоги дополнительного образования имеют базовое педагогическое образование, многие из них, являясь специалистами различных отраслей науки, техники, искусства, не имеют достаточных теоретических знаний, умений и навыков организации образовательного процесса и эффективного взаимодействия в его рамках.

Отсюда возникает необходимость психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования в учреждении дополнительного образования детей.

Рассматривая проблему психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога в учреждении дополнительного образования детей, необходимо учитывать сущностную характеристику системы дополнительного образования детей, специфику деятельности педагога дополнительного образования.

Смена парадигмы дополнительного образования детей, изменение его приоритетов и целей вызвали значительное повышение требований к профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. На него возлагается особая ответственность, так как именно от качества его деятельности зависит результат образовательного процесса в детском объединении дополнительного образования, и поэтому к педагогу предъявляются высокие требования.

Деятельность педагога дополнительного образования направлена на результативность и эффективность образовательного процесса, на удовлетворение потребностей в дополнительных образовательных услугах обучающихся. Это и определяет специфику деятельности педагога дополнительного образования, которая заключается в удовлетворении постоянно изменяющихся индивидуальных, социокультурных и образовательных потребностей детей и их родителей; в создании психологически комфортной атмосферы; в создании условий для саморазвития, самоопределения детей, в принятии ребенка как индивидуальности и субъекта образования; в признании за ребенком права на пробу и ошибку в выборе направления и вида деятельности, права на пересмотр возможностей в самореализации; в создании ситуации успеха для каждого ребенка, в сравнении результатов деятельности ребенка с его собственными результатами; в развитии у него таких качеств, как активность, самостоятельность, общительность.

Но не все педагоги дополнительного образования обладают этим набором профессионально значимых качеств и не все из них имеют базовое педагогическое образование. Отсюда возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении их деятельности.

Термин «сопровождение» рассматривается с разных позиций: в социальной педагогике проблема сопровождения и поддержки исследуется в работах Е.А. Козыревой,

Л.В. Мардахаева, Н.А. Менчинской, А.В. Мудрика, И.Г. Шамсутдиновой, Л.М. Шипициной и др.; «психологическое сопровождение» рассматривают М.Р. Битянова, Э.Ф. Зеер, С.Г. Косарецкий, Н.Ю. Сиягина и др.; педагогическому сопровождению посвящены работы Н.С. Пряжникова, Е.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной и др.; психолого-педагогическое сопровождение рассматривают Э.М. Александровская, Г.Л. Бардиер, Н.И. Кокуркина, Е.А. Климов, Н.В. Куренкова, И.В. Ромазан, Т.С. Чередникова, Т.И. Чиркова, И.С. Якиманская и др.

В нашем понимании психолого-педагогическое сопровождение педагога дополнительного образования - непрерывное, целостное, системно организованное совместное движение субъектов сопровождения, направленное на создание оптимальных условий повышения качества и эффективности деятельности педагога дополнительного образования.

В своем исследовании мы обосновываем необходимость приоритета субъектной позиции педагога дополнительного образования по отношению к самому себе, что позволяет сделать его лично ответственным за качество своей деятельности.

Эти идеи нашли отражение в разработанной и апробированной нами модели психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования; изображение модели представлено на рис. 1.

Структурно модель представлена тремя компонентами: **ценностно-мотивационным, содержательно-деятельностным, рефлексивно-оценочным.** Взаимодействие компонентов обеспечивает функционирование и целостность данной педагогической модели:

Ценностно-мотивационный компонент модели направлен на формирование у педагогов дополнительного образования профессионально значимых потребностей, установок, интересов, желаний, ценностей, определяющих ориентиры и поведение педагога в процессе его деятельности.

Содержательно-деятельностный компонент модели представлен многоуровневой программой сопровождения.

Рефлексивно-оценочный компонент модели представлен программой педагогического мониторинга выявления каче-

ства деятельности педагога дополнительного образования, в котором выделены **формы** (оценка, самооценка, рефлексия), **виды** (количественные и качественные), **методы** (наблюдение, тестирование, изучение и анализ результатов деятельности педагога дополнительного образования), **критерии** (ценностно-мотивационный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), показатели и уровни качества и эффективности деятельности педагога дополнительного образования.

Содержание Программы сопровождения определялось модулями (административно-управленческим, психолого-педагогическим, процессуально-деятельностным), «проблемным полем» каждого педагога дополнительного образования (рис. 2.).

Программа обеспечивалась блочно-модульной, управленческо-рефлексивной технологией и использованием различных форм (индивидуальных, групповых) и методов взаимодействия.

Организаторы психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования, интегрируя свои усилия, варьируют объем и содержание модулей, что способствует овладению педагогом психолого-педагогическими знаниями, формированию установки на взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, на способность к рефлексии собственной деятельности.

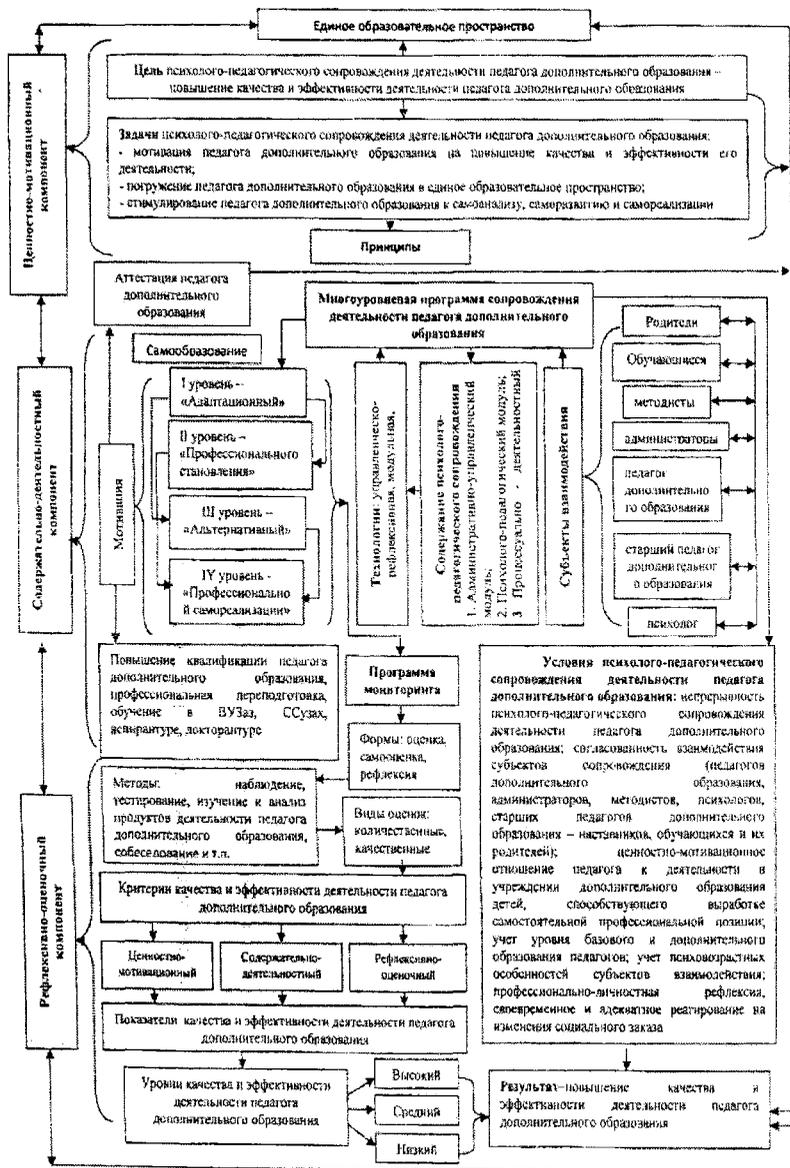


Рисунок 1. Модель психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования

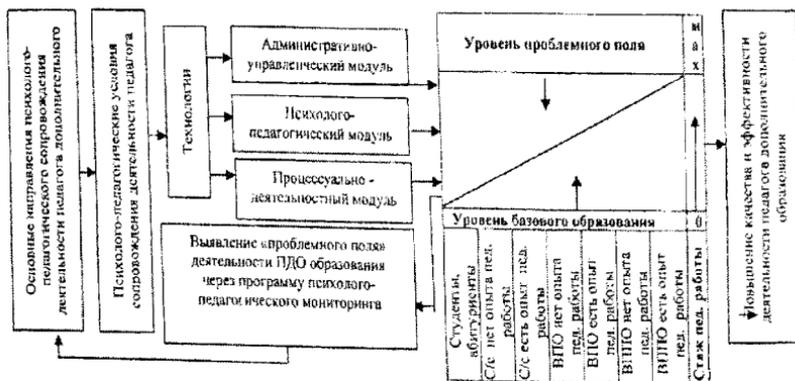


Рисунок 2. Выявление «проблемного поля» деятельности педагога дополнительного образования

Существенным при реализации модели является соблюдение выделенных нами условий. Под оптимальными условиями мы понимаем совокупность внутренних и внешних обстоятельств процесса психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования, от реализации которых зависит результативность и эффективность его деятельности. Этими условиями являются: непрерывность психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования; согласованность взаимодействия субъектов сопровождения (педагогов дополнительного образования, администраторов, методистов, психологов, старших педагогов дополнительного образования – наставников, обучающихся и их родителей); ценностно-мотивационное отношение педагога к деятельности в учреждении дополнительного образования детей, способствующего выработке самостоятельной профессиональной позиции; учет уровня базового и дополнительного образования педагогов; учет психовозрастных особенностей субъектов взаимодействия; профессионально-личностная рефлексия, своевременное и адекватное реагирование на изменения социального заказа.

Библиографический список:

1. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учебное пособие [Текст]. - М.: Изд-во ЭКС-МО – Пресс, 2001. – 576 с.
2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторской педагогики к педагогике свободы [Текст]. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
3. Мудрик, А.В. Основы социальной педагогики [Текст]: учеб. для образоват. учреждений сред. проф. образования / А.В. Мудрик. - М.: Академия, 2006. – 205 с.

А.Э. Симановский (г. Ярославль, Россия)

Диагностика творческой одаренности как элемент программы обучения студентов педагогического вуза

Педагогам сферы творческой деятельности детей важно овладеть умениями и навыками диагностики их творческой одаренности. Материал, представленный в данной статье, может войти в основу программы обучения студентов по профилю «Психология и педагогика дополнительного образования» в направлении «Психолого-педагогическое образование».

Понятие «творческое мышление» появилось в психологии во второй половине XX века. С тех пор многими исследователями многократно предпринимались попытки создать диагностический инструмент, который позволял бы быстро и точно измерить данный конструкт. При этом создатели диагностических методик основывались на понимании существенных особенностей творческого процесса. Наибольшую популярность получила концепция Дж. Гилфорда и И.П. Торранса, которые, создавая тесты творческого (дивергентного) мышления, в качестве основных показателей творчества взяли продуктивность и оригинальность – количество и частоту встречаемости генерируемых индивидом идей. Такой подход к изучению творческого мышления встретил многочисленную критику среди специалистов. Так, Э.де Боно отмечает, что подобный подход «...делает упор на отстранение людей от здравого смысла, на свободу говорить что угодно» [2]. Э.де Боно далее утверждает, что данный подход противоречит

основному назначению нашего мозга – создавать упорядоченные модели, основанные на прежнем опыте, и использовать эти упорядоченные модели в жизни. Таким образом, основное назначение творчества – создание осмысленных и упорядоченных последовательностей. Эта осмысленность имеет место тогда, когда человек учитывает закономерности взаимодействия предметов и явлений в проблемной ситуации, ориентируясь при этом на поставленную жизненную задачу. С этой точки зрения, творческое мышление – это процесс создания осмысленного продукта, и качества этого продукта являются более важными характеристиками, чем такие количественные характеристики, как количество идей и частота их встречаемости в популяции. Данный подход согласуется с нашей идеей четырёх этапов развития творческой способности человека [6].

Процесс творческого развития мы рассматриваем в виде четырех сменяемых друг друга стадий:

- 1) «наивное» творчество;
- 2) первичная нормативность;
- 3) вторичная нормативность;
- 4) «культурное» творчество.

За основу данной периодизации была взята гипотеза В.С. Юркевич о наличии двух видов креативности: «наивной» и «культурной» [7].

«Наивное» творчество, характерное для детей-дошкольников, как правило, не связано с ограничительными условиями и не учитывает законы окружающего мира. Творчество в этом случае означает отрыв от действительности, что ведет к размыванию границы между фантазиями и реальностью. «Культурное» творчество возникает после того, как ребенок начинает учитывать законы и ограничительные условия при создании творческого продукта. Эти два вида креативности мы дополнили двумя промежуточными этапами, получив, таким образом, четыре этапа развития творческой одаренности:

Этап «наивного» творчества связан с развитием фантазии и воображения ребенка-дошкольника. Согласно данным ряда авторов, он наступает в 3-5 лет [3]. Кроме того, в это время интенсивно развиваются речевые способности ребенка. Поэтому

ребенок достаточно легко экспериментирует со словами и образами. Предметы и объекты окружающего мира, слова и словосочетания служат толчком для разворачивания образов воображения. При этом между воображаемыми ситуациями и реальностью соответствие очень слабое.

Первый этап развития творческой способности реализуется на фоне высокого эгоцентризма, что побуждает ребенка погружаться в нереализованные желания и проявлять в творчестве свое эмоциональное состояние. Поскольку познание мира в этот возрастной период имеет образный характер, образы-фантазии могут быть очень яркими и эмоционально насыщенными. Ребенок может, отталкиваясь от реальных отношений, достаточно далеко оторваться от реальности. Иногда вся жизнь ребенка начинает протекать в выдуманном им мире, затрудняя адаптацию к реальным ситуациям деятельности. С точки зрения средств творческой деятельности, ребенок ими владеет очень слабо, поэтому часто его творчество имеет довольно примитивный характер. Он не может учесть нескольких логических условий сразу, поэтому легко нарушает логику создания творческого продукта (сложного сюжетного рисунка, рассказа, сказки).

Этап первичной нормативности возникает вследствие стремления подражать взрослым образцам деятельности. Особое внимание дети начинают придавать воспроизведению деталей. Отношения, которые ребенок наблюдает в реальности, становятся для ребенка эталоном для подражания. Многие из этих отношений начинают воспроизводиться в ролевых играх, превращаясь в любимые сюжеты ребенка. В сюжетно-ролевой игре дети начинают стараться соблюдать правила и условия и требуют этого и от других детей. Отдельные сюжеты или образы дети готовы воспроизводить снова и снова. По-видимому, дети таким способом стремятся стабилизировать картину окружающего их мира, сделать его предсказуемым и менее пугающим. Не случайно старший дошкольный возраст многие детские психиатры называют периодом страхов [5], которые возникают как естественная реакция на познание реального мира, мало предсказуемого и насыщенного событиями, не зависящими от воли и желаний ребенка. Стремление учесть ограничительные условия деятельности влияет на снижение творческой продуктивности, а жела-

ние во всех деталях подражать взрослому резко снижает оригинальность продуктов детской деятельности. Интересен подмеченный многими психологами факт: чем выше интеллектуальное развитие ребенка, тем раньше наступает период снижения творческой продуктивности, и напротив, чем ниже интеллектуальное развитие ребенка, тем в более позднем возрасте наступает период первичной нормативности. Так, согласно нашим наблюдениям, у детей с задержкой психического развития стремление точно копировать образцы взрослой деятельности возникает только во втором – третьем классе школы, тогда как у детей с нормальным развитием этот период наступает в 5,5 – 6 лет.

Наиболее характерными чертами познавательной деятельности ребенка в этот период становятся консерватизм и стереотипный тип мышления. При этом ребенок стремится стабилизировать существующие у него представления о мире и старается найти для всего простые причинно-следственные объяснения. Иные объяснения, которые не вписываются в понятную для ребенка картину мира, активно отвергаются.

Этап вторичной нормативности возникает из-за необходимости переносить приобретенные навыки и умения в другие ситуации деятельности с другими условиями. При этом дети вынуждены приспосабливать привычные действия к новым условиям, мня в них отдельные операции и детали. Ориентиром при этом для них остается взрослый, его стиль и манера действия. У ребенка появляется обобщенное восприятие взрослого, он меньше начинает уделять внимание деталям, и больше общему отношению взрослого к выполняемым действиям. Дети начинают идентифицировать себя с личностью значимого для них взрослого, образца для подражания. Достаточно важным для периода вторичной нормативности является развитие нравственного сознания, когда ребенок понимает конвенциональный характер многих норм и правил. Он начинает к ним относиться достаточно критично, порождая целый спектр отношений: от отрицания и нигилизма до признания их необходимости и полезности. Творчество при этом может проявляться в разных формах: от попыток полного отказа от условностей социальной среды, до изменения одного-двух условий привычного образа мира. Моделируя возможные жизненные ситуации, ребенок старается по-

нять и осмыслить возможные последствия совершаемых мысленных преобразований. Примером такого изменения могут служить размеры персонажа – превращение обычного мальчика в очень маленького и, наоборот, в человека огромных размеров.

Этап культурного творчества наступает, как правило, уже в подростковом возрасте. Подросток при этом освобождается от идентификации с личностью взрослого – образца для подражания. Этому способствует возникновение устойчивой картины мира и формирование общей методологической и теоретической культуры, которая позволяет лучше предвидеть и предсказывать события. Творчеству способствует также овладение приемами и средствами творческой деятельности, знание технологии творчества. Методологическая культура проявляется у подростков в форме рефлексии и стремлении осмыслить свои возможности и творческий потенциал ситуаций деятельности. Благодаря рефлексии у человека формируется свой собственный стиль деятельности и свои критерии её эффективности. Эти критерии зачастую заставляют человека проявлять «сверхнормативную» активность, мотивируя творческий, «свой», оригинальный подход к делу. Таким образом, культурное творчество не есть самоцель, а способ выразить свою индивидуальность и неповторимость, решая при этом важные адаптационные задачи.

Данная периодизация показывает, что полноценное творчество возможно только по достижении определенного возраста, и оно требует от субъекта целого ряда умений. Обучение этим умениям, с нашей точки зрения, позволяет обучать творческому мышлению точно так же, как можно обучать логическому мышлению. При этом творчество – это не только мыслительное явление. Безусловно, что для творчества необходима также и особая мотивация, выражающаяся в желании создавать собственный мыслительный продукт, не ограничиваясь существующими аналогами. Однако мы считаем, что уровень этой мотивации не нужно измерять специально. Дело в том, что мотивационная (личностная) готовность к творчеству скрыто присутствует в создаваемом творческом продукте и отношении к предлагаемой диагностической процедуре. Поэтому по характеру заполнения творческого (мыслительного) теста можно судить и о мотивационной готовности к творчеству.

Ещё на один существенный недостаток существующих диагностических методик творческого мышления указывает Д.Б. Богоявленская. Она пишет, что «в экспериментальной психологии творческого мышления традиционно исследуется лишь второй этап интеллектуального творчества — решение проблем, поставленных перед человеком». При этом «вся совокупность результатов исследований по психологии мышления не позволяет подойти к теоретическому пониманию и экспериментальному изучению того звена творческого мышления, которое <...> может считаться высшим его проявлением и которое выражается в самостоятельной постановке проблемы» [1].

Таким образом, метод диагностики творческого мышления должен, с нашей точки зрения, отвечать двум основным требованиям:

1. Ориентироваться на получение осмысленного мыслительного продукта, который бы отвечал всем законам существующей реальности и который бы требовал умения согласовывать эти законы, правила и условия.
2. Охватывать все этапы мыслительного процесса: понимания проблемной ситуации, структурирования проблемной ситуации и превращения её в задачу, решение мыслительной задачи до получения мыслительного продукта.

С учетом данных требований был создан метод диагностики творческого мышления на основе вербального материала. В качестве основного вербального творческого продукта был выбран текст. При этом мы основывались на основных положениях психолингвистики, согласно которым текст является высшим продуктом вербальной деятельности. Текст является сложным, многоплановым явлением, отражающим как смысловые связи между предметами и явлениями, так и закономерности их языкового оформления. Важным аспектом текста является также его смысловое содержание, способность передать не только прямой, но и переносный смысл, который составляет внутреннюю структуру речевого высказывания. Согласно концепции Н.И. Жинкина, в тексте как продукте говорения представлено три плана: план предметного содержания (описания отношений между предметами и явлениями), план смыслового содержания (мысли, и чувства, которые хотел передать читателям или слушателям

автор текста; он может выражаться как в виде главной обобщающей мысли, так и в виде подтекста, того, что только подразумевается, но не выражается открыто), план речевого оформления – лексико-грамматические, синтаксические и стилиевые закономерности построения текста [4]. Существующие тесты творческого мышления либо имеют невербальный характер, либо ограничиваются анализом словосочетаний или отдельных фраз. Таким образом, с нашей точки зрения, именно текстовый анализ дает возможность в полной мере исследовать закономерности творческого процесса, так как вызывает необходимость согласовывать предметный, смысловой планы с планом речевого оформления, который также имеет сложную структуру. Кроме того, работа с текстом включает все этапы мыслительного процесса, начиная с понимания текста, что соответствует первому этапу мыслительного процесса, - осмыслению проблемной ситуации и её структурированию, заканчивая созданием собственного творческого продукта – нового текста, что соответствует последнему этапу творческого процесса.

В предложенном нами тесте на диагностику вербальной креативности четыре вида заданий. Первое задание направлено на изучение семантической гибкости. За основу был взят тест Дж. Гилфорда на составление фраз из фиксированных начальных букв [8]. В данном задании используется два показателя творческого мышления – количество составленных предложений с учетом их осмысленности и грамматической и синтаксической правильности. Дополнительным показателем творчества является способность использовать разные слова при продуцировании предложений из одних и тех же букв. Особенностью данного задания является увеличение количества заданных в предложении слов (от трёх до четырёх).

Во втором задании необходимо закончить четверостишие. При этом испытуемому необходимо сохранить рифму и ритм стихотворения, учесть предметную отнесенность и создать собственный смысловой контекст. В качестве диагностируемых критериев используется смысловая адекватность (смысл должен сочетаться с предметной отнесённостью) и сохранение рифмы.

Третье задание ориентировано на способность соединять заданные слова в стихотворный текст. При этом испытуемый

должен, ориентируясь на заданные лексические единицы, создать смысловой контекст, учитывая рифму. Показателями в данном задании выступают смысловая адекватность и способность создавать рифму.

В четвертом задании испытуемым предъявляются короткие тексты, содержание которых включает явные и скрытые смысловые связи. Испытуемым предлагается написать эпитаф, передающий смысл каждого рассказа. Показателями творческого мышления в данном задании являются смысловая адекватность – соответствие содержания эпитафы смысловому содержанию текста и уровень художественного выражения текста эпитафы.

Библиографический список:

1. Богдавленская, Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психологических наук. - М., 1988.
2. Боно, де Э. Серьезное творчество [Текст] / Основные современные концепции творчества и одарённости. - М.: Молодая гвардия. -- 1997.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст]. – СПб, 1999.
4. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст]. - М. Изд-во АПН РСФСР, 1958.
5. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков [Текст]. - Л., 1982.
6. Симановский, А.Э. Творческие способности и личность [Текст] // Вестник Костромского университета, 2007. - №2. - С.103-105.
7. Юркевич, В.С. О «паивной» и «культурной» креативности [Текст] / Основные современные концепции творчества и одаренности. - М., 1997. - С.127-142.
8. Guilford J.P. Creativity: A Quarter Century of Progress// I.A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.). Perspectives in Creativity. Chicago, 1975.

Н.А. Скуратовская, С.А. Григоренко
(г. Новокузнецк, Россия)

Формирование компетентности педагога дополнительного образования в развитии детской одаренности

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является приоритетной задачей современного общества. Одним из пяти направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является поиск и поддержка талантливых детей, а также их сопровождение в течение всего периода становления личности.

Профессиональная подготовка к работе с одаренными детьми, с одной стороны, не является приоритетной у педагога, так как при прохождении аттестации эксперты проверяют соответствие его квалификации специальности, по которой он осуществляет свою деятельность. С другой стороны, у педагогов детско-юношеского центра «Орион» города Новокузнецка в рамках экспериментальной площадки Департамента образования Кемеровской области по теме «Создание системы психолого-педагогического сопровождения талантливых детей и молодежи» существует потребность в теоретической подготовке по вопросам развития детской одаренности. Данное противоречие послужило предпосылкой создания программы выявления и развития детской одаренности в ДЮОЦ «Орион».

Реализация программы осуществляется в двух направлениях:

- формирование компетентности педагога дополнительного образования (профессиональные и ключевые (общие) компетентности) в развитии детской одаренности;
- создание условий для развития детской одаренности.

На начальном этапе эксперимента лабораторией мониторинга ДЮОЦ «Орион» проведено исследование по выявлению профессиональных затруднений педагогов в развитии детской одаренности и актуализирована необходимость повышения профессионального мастерства в данной области. Диагностика затруднений включала самоанализ и самооценку педагогом собст-

венных трудностей и диагностику затруднений с использованием диагностических методик.

Выбор диагностического инструментария объясняется совокупностью ключевых (общих) компетентностей педагога и его личностных качеств, необходимых в работе с одаренными детьми: высокий уровень развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, чувство эмпатии, внутренний локус контроля; высокая и адекватная самооценка, стремление к личностному и профессиональному росту.

В первую очередь нам было важно выявить затруднения, которые испытывают педагоги в вопросах теории и практики развития детской одаренности. С этой целью разработана анкета «Выявление профессиональных затруднений педагогов в работе с одаренными детьми». У 78% опрошенных педагогических работников центра не вызвало затруднений задание дать определение термину «одаренный ребенок». Среди ответов наиболее часто встречаются следующие: это ребенок, выделяющийся яркими достижениями; с исключительными способностями; обладающий высокими (повышенными, уникальными, выдающимися, врожденными) способностями; очень развитый, с большим творческим потенциалом и неординарным мышлением; способный, талантливый, активный, целеустремленный, с яркими качествами личности. Анализируя полученные результаты, мы выделили основные составляющие характеристик одаренного ребенка – способности, талант и творчество. В психологии данные понятия рассматриваются как особенности человека-индивида, его предрасположенность к определенной успешной деятельности.

Анкетирование показало, что более 30% респондентов не владеют знаниями и умениями в области дидактики и методики обучения одаренных детей с учетом видов и особенностей одаренности учащихся, тем не менее, знают виды и особенности одаренных детей. К ним педагоги относят: фантазию, неординарность мышления, любознательность, быструю обучаемость, высокий умственный потенциал, высокую работоспособность и другие.

Менее половины респондентов знают принципы разработки программ и технологии обучения одаренных детей. Индивиду-

дуальный подход, дифференцированное, личностно-ориентированное обучение, проектная и исследовательская деятельность – это ответы двадцати семи процентов педагогических работников, и темы для самообразования, методических объединений - оставшихся семидесяти трех процентов.

Анализ профессиональных и личностных качеств, которыми должен обладать педагог, работающий с одаренными детьми, показал высокий уровень требовательности к себе педагогов центра. Ранжирование качеств выявило, что на первое место педагоги ставят: компетентность, профессионализм, терпение, толерантность, ответственность, обладание чувством эмпатии, самообразование и психолого-педагогические знания в области детской одаренности.

Анализ анкеты «Определение склонности педагога к работе с одаренными детьми» [1] выявил у 84,4% педагогов центра средний уровень склонности к работе с одаренными детьми. Наши ожидания по поводу результатов данного теста подтвердились, т.к. в дополнительном образовании основная часть педагогических работников - увлеченные своей работой, одаренные в своем виде деятельности люди. Здесь мы придерживаемся мнения, представленного авторами рабочей концепции одаренности, что «все дети являются одаренными». Сторонники этой точки зрения полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Наша задача – создать максимально благоприятные условия для развития каждого обучающегося центра. На начальном этапе экспериментальной деятельности педагоги осознают, что им необходимы дополнительные знания в вопросах организационно-педагогического сопровождения детской одаренности.

Высокий уровень склонности к работе с одаренными детьми выявлен у 4,4% педагогических работников, как показал тест, для этого у них есть большой потенциал. Данная группа педагогов на первом этапе эксперимента привлекается к работе в составе лаборатории мониторинга, временных творческих групп в направлении организации работы с одаренными детьми.

По мнению ученых (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн), рефлексивность как свойство личности является не-

обходимым в процессе личностно-профессионального развития педагога [2, 16]. С целью выявления уровня личностно-профессионального развития педагогических работников использована методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» [2, 121-123].

Сорок два процента респондентов показали высокий уровень рефлексии. В процессе экспериментальной деятельности рефлексивность позволяет понять значимость развития детской одаренности, которая является стартовым звеном для постановки новых целей в работе с одаренными детьми, прогнозирования результатов работы.

Дети с признаками одаренности могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых необходимо особое педагогическое мастерство и творческий подход. Поэтому нам необходимо было определить группы педагогов, профессиональная направленность личности которых включает в себя отношение человека к выполняемой работе с помощью методики «Ориентировочная анкета» [2, 62-67]. У каждого человека в его мотивационной структуре представлены три вида отношений (направленность на задачу, на взаимодействие и на себя), однако доля каждого из них неодинакова. Чаще всего доминирует какой-либо один вид отношений, что и определяет характер направленности личности данного человека. Для достижения высоких результатов в развитии детской одаренности важно доминирование «направленности на дело». У 58% респондентов в мотивационной структуре преобладает «направленность на дело», «на задачу», это свидетельствует о стремлении человека к реализации целей и решению задач профессиональной деятельности. Такие педагоги наиболее продуктивны в работе, они нередко становятся неформальными лидерами в группе.

По результатам диагностики педагогов в работе методической службой центра спланированы разнообразные формы повышения квалификации в вопросах теории и практики развития детской одаренности. В качестве методического сопровождения организована работа лаборатории мониторинга, методических объединений, школы профессионального мастерства, временных творческих коллективов, тренинги, тематические и индивидуальные консультации и многое другое.

Особая роль в формировании компетентностей в развитии детской одаренности отводится тренингу как форме специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы личностного и профессионального развития, формирования коммуникативных навыков; тренинг позволяет снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников, расширять знания и формировать опыт позитивного отношения к себе и окружающим. С целью решения выявленных проблем в ходе экспериментальной деятельности организованы тренинги личностного и профессионального роста, комплексы упражнений на развитие рефлексии и педагогического взаимодействия.

В апреле 2012 года в рамках федеральной стажировочной площадки по направлению «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в ГАОУ ДОД КО «Областной центр дополнительного образования» методическая служба ДЮЦ «Орион» представила опыт работы учреждения в форме мастер-класса «Методы и способы развития художественной одаренности в учреждении дополнительного образования». Данный мастер-класс проведен в формате обучающего тренинга-семинара для отработки практических навыков по методикам, техникам и технологиям развития художественной одаренности с целью повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом участников. Мастер-класс способствовал формированию профессионально-личностной позиции педагогов, работающих с одаренными детьми, стремлению к саморазвитию и самоактивизации, способности экспериментировать, нестандартно мыслить.

Формирование профессиональной компетентности – процесс циклический, так как в педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, соответствующего современным требованиям.

Библиографический список:

1. Пантина, Н.И. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми [Текст] / автор-составитель Н.И. Пантина и др. – Волгоград: Учитель, 2007. – 204 с.

2. Щеголенкова, Е.С. Акмеологическое консультирование [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.С. Щеголенкова. - Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2009. – 175с.

А.Г. Соломонов (г. Ярославль, Россия)

Возможности применения психомоторных методик в оценке эффективности дополнительного образования

Профессиональная деятельность, затрагивая структуру личности, занимает преобладающую долю ее временного ресурса. Система дополнительного образования создаёт условия для профессионального самоопределения и творческого труда детей. И то, что в нее дети входят добровольно, проявляя готовность к длительному систематическому обучению, к волевым усилиям, помогает их личностному развитию, адаптации к жизни в обществе. Добровольность выбора ребёнком предмета деятельности, педагога и объединения по интересам уже обеспечивает выполнение им правила «хочу» как одного из условий эффективности деятельности. Но узнает ребенок, как соблюдается для него правило «могу», чаще всего по достигаемым результатам в первичных для него пробах-соревнованиях, оцениваемыми экспертами соответствующей профессии. Обычно эти соревнования проводятся через достаточно большой временной интервал после начала обучения. Первые нерезультативные попытки могут вызвать разочарование в своих возможностях, привести к отказу от дальнейшего обучения. Неудачи в них часто могли бы быть исправлены педагогами в процессе обучения, если бы оценка складывающегося стиля деятельности проводилась бы кратковременными и не столь значимыми функциональными диагностическими пробами. Эти пробы должны быть связаны с определенными проявлениями поведения, важными в данной профессии, с профессионально важными качествами.

Функциональный подход, исследующий свойства систем по их проявлениям, в полной мере применим к оценке системы человеческой личности по ее поведению. Самыми яркими формами поведения человека, как отметил еще И.М. Сеченов, является его психомоторные реакции [2]. Вычленение основных функциональных элементов, на которые можно «разложить»

движение в экспериментальных, контролируемых условиях, оценка их временных и пространственных параметров в единичных пробах и динамики выраженности этих параметров в последовательных повторях составляет суть функционального подхода в применении психомоторики для оценки стиля формирующегося профессионального поведения. Диагностику такого стиля можно проводить при реализации программ дополнительного образования практически по большинству из существующих профилей: техническому, спортивно-техническому, туристско-краеведческому, эколого-биологическому, физкультурно-спортивному, художественному, социально-экономическому, военно-патриотическому, культурно-досуговому. Даже в тех профилях, где необходим минимальный уровень совершенства произвольных двигательных действий, например, социально-педагогическом, естественно-математическом, общественно-гуманитарном, применение функциональных двигательных проб представляется автору оправданным. Оно дает оценку общего уровня функционального состояния нервной системы, что хорошо соотносится с понятиями потенциала здоровья, работоспособности, общей активности как залога будущей успешности.

Подробное рассмотрение психомоторных методик, разработанных к настоящему времени под руководством автора публикации силами творческого коллектива при кафедре анатомии и физиологии человека и животных Ярославского государственного педагогического университета и применяемых в образовании, выполнено в серии публикаций, например [3]. Авторы-разработчики программного обеспечения — студент факультета ИВТ ЯрГУ Георгий Мальшев, студенты физико-математического факультета ЯГПУ Ризван Азимов, Тимофей Кулин, Алексей Сухарев, Анна Молчина, Юлия Бухман, Игорь Петербурцев и другие. В данной статье сжато излагаются основы методик.

1. Статическая треморометрия. Производится компьютерная регистрация касаний стенок отверстий разного диаметра иглой-щупом в течение минуты. При задании испытуемому произвольного сохранения неподвижности положения кисти количество касаний соответствует величинам рассогласования в системах регуляции движений высшего и низшего уровней. Полу-

чаемые результаты связаны с личностными свойствами, например, тревожностью.

2. Компьютерная оптическая кефалография. Производится компьютерная фоторегистрация положений метки головы при задании испытуемому произвольного сохранения неподвижности в позах Ромберга. Выраженность отклонения метки от среднего положения соответствует степени произвольности поддержания направления вертикали.

3. Компьютерный теппинг-тест. Производится компьютерная регистрация количества произвольных касаний шупом контактной пластины. Касания с последующим отрывом от пластины выполняются в максимальном темпе в течение 30 секунд. Фиксируется динамика количества касаний в пятисекундных интервалах. Бумажный вариант традиционно применяется для оценки выраженности свойств нервной системы, прежде всего ее силы. Наш вариант позволяет определять коэффициент снижения работоспособности. Аппаратное обеспечение (шуп только становится массивным и ударопрочным) аналогично программе статического тремора.

4. Хронорефлексометрические методики. Оценивают время реакции в зависимости от различных условий предъявления стимулов: звуковых и световых. Представлены в нескольких вариантах. Позволяют оценивать скорость исполнительских действий и факторы, влияющие на процесс принятия решения. Методики аналогичны традиционным, применяющимся в психодиагностике профессиональной деятельности, профотбора, при оценке профессионально важных качеств. Характеризуют работоспособность нервной системы, ее зависимость от величины внешнего воздействия.

5. Графические методики, связанные с воспроизведением заданных траекторий и произвольным рисованием. В порядке усложнения типа движения разработанные методики соотносятся следующим образом.

5.1. Воспроизведение прямой линии. Испытуемый с помощью ручки компьютерного планшета воспроизводит задаваемый на экране монитора отрезок прямой, рисуя его в свободной части экрана той же длины и в том же направлении. Регистри-

руются время выполнения пробы и пространственные параметры нарисованного отрезка в сравнении с эталонным.

5.2. Воспроизведение кривой линии. Испытуемый с помощью ручки графического планшета, используя ее как компьютерную мышь, обводит меткой мыши кривую линию на экране монитора. Также регистрируются время выполнения пробы и пространственные параметры полученной линии.

5.3. Программный комплекс «АнализаторПочерка». Выполняет анализ цифровых фотографий образцов почерка как результатов деятельности. По ним рассчитываются пространственные параметры образцов. Имеется возможность, применяя графический планшет, изучать движения непосредственно в процессе письма или рисования по тем же параметрам, что и для фотографии, с добавлением других пространственных и временных характеристик.

Нами показано, что применение данных компьютерных диагностических психомоторных методик может быть использовано в образовании для решения диагностических задач различных уровней организации личности.

- Физиологический: оцениваются внутренние резервы регуляции – функциональные состояния как потенциал здоровья. Применяются в основном методы статической треморометрии, теппинг-теста. Проводится для учащихся учреждений основного и дополнительного образования Ярославля: вуза (ЯГПУ), детских садов, школ, образовательных центров ДОУ.

- Физиологический: оцениваются адаптационные резервы к реагированию на стимулы внешней среды. Применяются хронорефлексометрические методы. Для студентов ЯГПУ показано соответствие динамики уровня адаптационных резервов динамике сессионной успеваемости.

- Психофизиологический: оцениваются профессионально важные качества. Примеры исследований для учащихся системы дополнительного образования: методом кефалографии отмечен повышенный уровень вестибулярной устойчивости у занимающихся танцами. Графические методики применены в характеристике художественных способностей учащихся Ярославского художественного училища. С их помощью оценено фор-

мирование важного школьного качества – навыка письма у первоклассников школ №80 и 36.

- Физиолого-психологический: оценка когнитивных стилей решения двигательных задач. Проводится с применением графических методов. Мы считаем, что временная динамика решения двигательных задач соответствует общему типу когнитивных стилей. Как человек решает двигательную задачу, так он организует во времени и другую свою деятельность. Подтверждает нашу гипотезу корреляция между результатами психологической тестовой оценки уровня включенности в деятельность нашего сознания и параметрами скорости изменения кривой научения по времени выполнения графической пробы в серии повторов. Исследование проведено на студентах ЯГПУ.

- Физиолого-психологический: оценка высших личностных уровней, в том числе, связанных с оценкой интеллектуальных способностей и одаренности. К нему можно отнести в частности, оценку Я-концепции на основании применения графометрического анализа почерка как проективной методики. И, несомненно, проведенный психомоторный анализ с применением любых методик может быть включен в систему рефлексии личности, ее размышлений о самом себе и своих функциональных возможностях. В этом смысле психологическая и психофизиологическая диагностика может быть уподоблена процедуре рассмотрения в зеркале отражений, себя или других людей. Привычка к рефлексии может формировать модели поведения, учитывающие результаты наблюдения за своим внутренним отражением. Люди обычно добровольно достаточно регулярно смотрятся в зеркало, вносят на основании результатов осмотра коррективы в свой облик и определяют свое физическое состояние и возможности. Традиционно размышления о самом себе относят к высшим формам проявления человеческого духа.

Автор считает, что к настоящему времени в Ярославле сложилась диагностическая система оценки функциональных возможностей участников образовательного процесса в целом. Она показала свою эффективность в реализации образовательных задач, «сворачивая» время и для непосредственных участников - учеников, и для управленцев. При становлении ее под-

системой всей системы ярославского образования последнее имеет шанс стать и своевременным, и современным.

Библиографический список

1. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года (6.10.2004 г. № ПК-2).

2. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга // Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. Физиология нервной системы. Избранные труды [Текст]. - Вып.1 / под ред. К.М. Быкова. - М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1952. - С. 143 – 211.

3. Соломонов, А.Г. Применение функционального подхода в диагностике способностей и одаренности [Текст] / Психофізіологічні аспекти обдарованості, Матеріали науково-практичного семінару. 03 лютого 2012 р. м. Київ – Київ: ТОВ Інформаційні системи – с.39-48.

Ю.В. Суханова (г. Ярославль, Россия)

Что должен знать педагог о рекламе в дополнительном образовании детей?

Система дополнительного образования в России формировалась из уникальных отечественных форм внешкольной работы (внешкольного воспитания). Дополнительное образование детей — составная (вариативная) часть общего образования, позволяющая обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и лично. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ [3, С.39]. Сам термин «дополнительное образование детей» появился в начале 90-х годов в связи с принятием Закона РФ «Об образовании». Под дополнительным понимается мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, профессионально, лично [1, с. 22].

В отличие от других образовательных учреждений, учреждения дополнительного образования детей (ОУДОД) проходят с ребёнком другой образовательный путь. В ОУДОД ему не только дают поддерживающую информацию, главное – это включают его в деятельность. Когда ребёнок осваивает ту или иную область человеческой деятельности, приобретает умения и навыки, тогда он имеет возможность выбирать модель образования и свой выбор осваивать. Право ребёнка на выбор реализовано в дополнительном образовании от самых истоков, рождавших эту подсистему образования [4. С. 98].

Управленческая деятельность сегодня также претерпевает изменения: авторитарное администрирование уступает место демократическому характеру, делегированию управленческих полномочий педагогам. В связи с тем, что происходит постоянное развитие информационных технологий, возрастает конкуренция на рынке труда, повышаются требования к специалистам, уровню их квалификации, существенно растёт роль как образования, так и роль рекламы в качестве источника информации об образовательных услугах, а также как способа формирования имиджа учебного заведения.

При разработке программы повышения квалификации руководителей и педагогов ОУДОД необходимо определить, чему учить (содержание программы) и как учить (формы и методы организации повышения квалификации).

При определении *содержания программы* подготовки или повышения квалификации педагогов важно учитывать следующее. Разработка управленческого решения в области рекламы начинается с определения ее целей. Можно выделить три основных типа целей рекламы: увещевание, информирование и напоминание.

Для большинства новых образовательных учреждений рекомендуется начинать с увещательной рекламы, которая убеждает потенциальных потребителей в серьезности своих намерений и потенциала, качестве предлагаемых услуг и т. п. Увещательная реклама располагает к данному учреждению, к его услугам, убеждает обратиться за дополнительной информацией. Также часто используется такой тип рекламы, как сравнительная реклама, когда учреждение образования, чтобы утвер-

дять свои преимущества, начинает сопоставление предлагаемых им услуг с услугами конкурентов.

Главной целью информативной рекламы является упреждение выведения на рынок новой образовательной услуги, сопровождение обновленного продукта. Она информирует о содержании программ обучения, методиках, технологиях, о дополнительном сервисе. Кроме того, она может быть направлена на исправление сложившихся негативных представлений об учреждении, его услугах, на устранение опасений потребителей, неоправданных неблагоприятных слухов и т. п.

Напоминающая реклама на рынке образовательных услуг используется известными, давно признанными учреждениями или теми, кто уже осуществил увещательную и информационную рекламную кампанию. Поддерживающая реклама (как разновидность напоминающей) обычно используется внутри образовательного учреждения и нужна, чтобы убедить обучающихся в правильности сделанного выбора. Часто в качестве средства такой рекламы используется демонстрация преуспевающих выпускников, а также рекламные щиты, листовки, фотографии в здании учреждения образования [2].

Более конкретные цели рекламы выбираются с учетом специфики образовательного учреждения и предлагаемых им услуг. Выбор носителя рекламной информации на рынке образовательных услуг обусловлен спецификой предлагаемой услуги.

Реклама учреждения дополнительного образования детей может быть наглядной и устной и иметь следующие формы:

Наглядная реклама:

- информация в печатных средствах массовой информации, видеоролик по каналам местного телевидения, информация на сайте и др.;

- рекламная афиша (распространяется в образовательных и культурно-досуговых учреждениях, размещается на жилых зданиях и т.д.);

- рекламная листовка (распространяется в образовательных учреждениях микрорайона, а также через почтовые ящики жилых зданий);

- рекламная выставка работ воспитанников детского объ-

единения;

- рекламный концерт воспитанников детского объединения (в образовательных и культурно-досуговых учреждениях).

Устная реклама организуется в виде устных объявлений в образовательных и культурно-досуговых учреждениях. В ней предоставляется информация о детском объединении, педагоге, информация о любых ограничениях для записи детей в детские объединения (возрастных, медицинских, организационных); дата и время проведения дня открытых дверей, мероприятий.

День открытых дверей представляет собой своеобразный праздник, который состоит из целого комплекса мероприятий. В их число входят:

- массовая запись в детские объединения;
- встреча и консультации с педагогом (педагогами);
- организация выставок работ воспитанников детских объединений;
- проведение мини-концертов воспитанников детских объединений;
- дополнительные развлекательные мероприятия (игры-аттракционы, просмотр мультфильмов, компьютерные игры и т.д.).

Вне зависимости от вида и формы рекламы она должна содержать следующую информацию:

- полное название учреждения дополнительного образования детей;
- название детского объединения;
- краткое содержание его деятельности;
- правила приема в детское объединение (возраст детей, уровень подготовки);
- точный адрес и проезд;
- телефон для справок;
- дни и часы записи и консультаций;
- на какой основе — платной или бесплатной проводятся занятия.

Эффективность повышения квалификации педагогических кадров зависит от выбора *форм и методов*

обучения. При обучении рекламной деятельности можно использовать следующие формы:

Семинарские занятия. По мнению большинства специалистов, семинары остаются не только наиболее распространенной, но и наиболее действенной формой повышения квалификации. В настоящее время существуют следующие типы семинарских занятий:

- учебные, предназначенные для освоения нового материала. Данные семинары предназначены для изучения азов рекламного дела (теоретические основы рекламы);

- информационно-методические (постоянно действующие), являющиеся средством информации об актуальных проблемах рекламной деятельности, достижениях рекламы как науки, новых формах и методах работы. Такие семинары многотемные, включают большой круг вопросов (основная задача - информирование обучающегося);

- исследовательские, целью которых (наряду с обобщением опыта работы) является обучение навыкам аналитико-исследовательской работы, что особенно важно в связи с использованием маркетинга в рекламной деятельности.

Наряду с семинарами существуют и специализированные формы повышения квалификации, которые не имеют определенной периодичности занятий, унифицированных программ, рассчитаны на ограниченный круг участников и большую самостоятельную подготовку. К ним относятся так называемые *школы передового опыта*. В соответствии с типологическими особенностями школы передового опыта организуются для изучения и распространения методов и приемов работы организаций, занимающихся рекламной деятельностью, с целью демонстрации и овладения определенными навыками работы.

Специализированной формой обучения являются также *стажировки в крупных рекламных агентствах*. Они проводятся в целях углубления и совершенствования практической и теоретической подготовки, помогают адаптироваться к новым условиям, быстро овладеть новыми приемами и методами работы.

Что касается методов повышения квалификации, то к ним можно отнести деловые игры. Повсеместный интерес к деловым играм обусловлен следующим:

- при использовании деловых игр процесс обучения максимально приближен к реальной деятельности руководителей и специалистов. Это достигается путем моделирования реальных социально-экономических ситуаций. Другими словами, всякая деловая игра является имитационным методом, поэтому особую ценность она представляет для системы подготовки и профессионального роста кадров;

- деловая игра является игровым методом обучения. Все участники игры выступают в тех или иных ролях и принимают управленческие решения сообразно со своей ролью. А поскольку роли и интересы вступают в противоречие, то игроки учатся принимать решения в конфликтных ситуациях;

- деловая игра - коллективный метод обучения. Это отличает ее от традиционных методов, ориентированных на индивидуальное обучение. В деловых играх решения вырабатываются коллективно, коллективное мнение формируется и при защите решений собственной группы, а также при критике решений других групп.

Таким образом, применение рекламы в деятельности учреждений дополнительного образования детей является необходимым. С каждым годом конкуренция на рынке образовательных услуг растет. Учреждения, использующие рекламу, являются конкурентоспособными, так как реклама помогает не только сформировать положительный имидж самого учреждения, но и привлекает в данное учреждение детей и их родителей.

Библиографический список:

1. Верба, И. А., Дополнительное образование [Текст]. - 2005. - № 7. - С. 8 -10.
2. Джефкинс, Ф. Реклама: учеб. пособие для вузов [Текст] / пер. с англ., под ред. Б.Л. Еремина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 543 с.
3. Дополнительное образование детей [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. О.Е. Лебедева. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 256 с.
4. Журкина, А. Я. Содержание и технологический инструментарий исследовательской работы в учреждении дополнительного образования [Текст]: учебник для вузов /А.Я. Журкина.

- М. : ИНФРА-М, 2008. – 84 с.

5. Львов, К.И., Полетаева, М.В. Организация клубной работы с детьми [Текст]; 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Работник просвещения, 1930. - 284 с.

В.В. Ширяева (г. Москва, Россия)

Танец как способ профилактики эмоционального выгорания педагогов дополнительного образования

Дополнительное образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказание дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства. Реализацией данных программ и оказанием дополнительных образовательных услуг занимается педагог дополнительного образования, работа которого имеет определённую профессиональную специфику:

1. Отсутствие у многих педагогов психолого-педагогической подготовки, потому что часть сотрудников, пришедших в дополнительное образование, не имеют специального педагогического образования, но компетентны в специфике преподаваемого предмета.

2. Педагог осуществляет целенаправленную творческую работу, ориентированную на создание условий, способствующих познавательному и эмоциональному развитию детей, а также расширению границ их социального опыта через организацию сотворчества.

3. Педагог расширяет диапазон удовлетворения творческих и познавательных потребностей ребёнка.

4. Педагог в образовательном процессе использует стратегию взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях, что позволяет организовать деловое и личностное сотрудничество педагога и воспитанника.

5. Социальная мобильность (педагоги выступают организаторами и посредниками между детьми и родителями, учреждением дополнительного образования, базовых школ и других социальных институтов).

6. Педагогическую деятельность педагога дополнительного образования детей следует соотносить с теми требованиями, которые предъявляются к ней со стороны общества и потребностями государства.

Учреждения дополнительного образования детей, а в частности педагог дополнительного образования, является очень важным звеном в развитии детей, т.к. он осуществляет целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности. Как и все педагоги, он подвержен эмоциональному выгоранию, т.е. негативному воздействию профессии на личность. Эмоциональное выгорание представляет собой динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса: 1) нервное (тревожное) напряжение – его создаёт хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, «трудность» контингента; 2) резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений; 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Для профилактики данного синдрома эффективны регулярные занятия танцами. Ведь танец – самая древняя форма творчества, поскольку в первобытном обществе с помощью танца человек выражал своё отношение к окружающему миру, пытался понять его и оказать на него воздействие. Танец был первой формой религиозного обряда и играл большую роль в жизни любого человека, сопровождая его на протяжении всей жизни, о чём свидетельствуют сохранившиеся в народных обычаях ритуальные танцы. Наши предки верили, что исцеляющая энергия танца приходит от богов, а танец – это способ общения с ними. В течение многих лет люди инстинктивно этим пользовались, но только в наши дни терапевтическое воздействие танца получило научное подтверждение.

Танец помогает увеличить двигательную активность, которая очень необходима педагогу, т.к. отсутствие или недоста-

ток двигательной активности ведёт к недостатку кислорода в тканях, что ухудшает функционирование организма в целом, повышает утомляемость и снижает иммунитет. Отсутствие двигательной активности в сочетании с нервными перегрузками и стрессами - основная причина практически всех заболеваний. Человек, который начинает заниматься танцами, становится более жизнерадостным, энергичным и здоровым, у него тренируются не только мышцы, но и развивается интеллект. Быстро становятся заметны улучшения работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем, обмена веществ, повышение иммунитета к различным заболеваниям. Занятия танцами помогут нормализовать вес, улучшить физическую форму, осанку, самочувствие, увеличить количество энергии в организме, что способствует повышению самооценки и уверенности в себе.

Танцевальная практика также необходима для того, чтобы человек не удерживал в себе негативные эмоции и справлялся с психологическими проблемами. При осваивании танцевальных движений человек учится выражать свои чувства, эмоции и настроения, учится лучше понимать и любить себя и своё тело. Также танцевальная практика помогает развивать социальные навыки и служит средством связи с окружающими, даёт человеку возможность для самовыражения. Поэтому для профилактики эмоционального выгорания педагогам рекомендуется посещать занятия танцами, которые помогут снять эмоциональное, физическое напряжение и поднять самооценку.

Занятия должны быть регулярными, проходить в благоприятной для педагога обстановке и быть направлены на профилактику эмоционального выгорания посредством изучения танцевальной практики. Обучение должно проходить в форме теоретических и практических занятий по танцам, просмотра видеоматериалов, а также участия в конкурсах, праздниках и выездных занятиях (по желанию педагогов). Кроме того, на занятиях можно использовать психологические тренинги, различные психологические и актёрские упражнения. В начале года занятия проходят в виде теоретического обучения (лекции об эмоциональном выгорании, его профилактике и способах его преодоления) с использованием практики. Потом педагоги разучивают

танцевальные схемы различных танцев и направлений, а после сами импровизируют на предложенную тему.

Танец нужен для умения владеть своим телом - это добавляет уверенности в повседневной жизни и поднимет самооценку, а уверенный в себе человек меньше подвержен стрессам. Поэтому танец представляется неким средством снятия эмоционального, физического, умственного напряжения и самовыражения человека, что так необходимо педагогу дополнительного образования в сегодняшнее непростое время.

Сведения об авторах

Асафова Татьяна Федоровна - кандидат педагогических наук, руководитель НМЦ ОГБОУ ДОД «Костромской областной Дворец творчества детей и молодежи».

Байбородова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Белякова Тамара Семеновна – старший преподаватель кафедры педагогики дополнительного образования ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования».

Данданова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Международной академии бизнеса и новых технологий г. Ярославля.

Бондаренко Роман Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Бухарева Екатерина Викторовна – педагог дополнительного образования ОГБОУ ДОД «Костромской областной Дворец творчества детей и молодежи».

Гусева Наталья Александровна – директор Межрегионального ресурсного центра по поддержке одаренных детей и подростков ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Ермолаева Татьяна Ивановна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГОУ «Самарский институт повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования».

Золотарева Ангелина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления образованием ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Иноземцева Светлана Павловна – директор ОГБОУ ДОД «Костромской областной Дворец творчества детей и молодежи».

Куприянов Борис Викторович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики ФБГОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова».

Липатова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУДОД «Детско-юношеский центр «Орион» г. Новокузнецка Кемеровской области.

Лукьянова Антонина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных технологий и теории и методики обучения физике ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Мазилев Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Мухамедьярова Наталья Андреевна – ассистент кафедры управления образованием ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Пазухина И.А., директор летнего профильного лагеря для одаренных детей «Летний Лицей» г. Рыбинска Ярославской области.

Пикина Анна Львовна – ассистент кафедры управления образованием ФБГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

Симановский Андрей Эдгарович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Скуратовская Наталья Александровна – руководитель структурного подразделения, методист МАОУДОД «Детско-юношеский центр «Орион», г. Новокузнецк Кемеровской области.

Соломонов Александр Георгиевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии и физиологии человека и животных ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Суханова Юлия Владимировна – аспирант, ассистент кафедры управления образованием ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Ширяева Виктория Валерьевна – педагог дополнительного образования ГБОУ «Центр детского творчества «Матвеевское» г. Москвы.

50

ЦЕНА

Научное издание

50 РУБ - КОП

**ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
В РОССИИ**

Материалы II Всероссийской научно-практической заочной
интернет-конференции

Редактор – С. С. Сосновкина

Компьютерная верстка – Н. Г. Тихомирова

Подписано в печать 4.10.2012. Формат 60×92 1/16
Объем 6,25 п.л.; 4,7 уч.-изд. л. Тираж 50 экз. Заказ № 303

Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44