Министерство образования и науки Челябинской области

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

Ю. Г. Маковецкая, Н. В. Маркина

Педагогика одарённости в дополнительном профессиональном образовании

Учебно-методическое пособие

Челябинск
ЧИППКРО
2016

УДК 376.5
ББК 74.202.42
М16

Печатается по решению ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО

Рецензенты

Е. Г. Ульянова, директор Института дополнительных творческих педагогических профессий ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кандидат педагогических наук;

А. В. Кисляков, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации педагогических работников», кандидат педагогических наук

Маковецкая, Ю. Г.

М16 Педагогика одарённости в дополнительном профессиональном образовании : учебно-методическое пособие / Ю. Г. Маковецкая, Н. В. Маркина. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 104 с.

ISBN 978-5-503-00260-7

В учебно-методическом пособии освещены вопросы дополнительного профессионального образования в контексте решения проблем повышения психолого-педагогической компетентности педагогов, работающих с одарёнными детьми. Представлены психологические аспекты профессионального развития педагогов и практики реализации курсов повышения их квалификации.

Учебно-методическое пособие предназначено для педагогов, руководителей образовательных организаций, специалистов и слушателей курсов повышения квалификации.

УДК 376.5
ББК 74.202.42

ISBN 978-5-503-00260-7

© Маковецкая Ю. Г., Маркина Н. В., 2016
© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2016

Содержание

Введение 6

РАЗДЕЛ 1.
Педагогика одарённости: от феномена одарённости к образовательной практике 8
1.1. Современные психологические концепции одарённости: вызовы XXI века 10
1.2. Педагогические практики развития одарённости: соотношение элитного и эгалитарного образования 12
1.3. Личностно ориентированное обучение одарённых детей в контексте реализации ФГОС общего образования 14
1.4. Психолого-педагогические механизмы мотивации формирования у учащихся естественно-научного мышления 18
1.5. Воспитание одарённых детей: духовность, нравственность, ценностно-смысловые установки и личностные выборы 22
Контрольные вопросы и задания к разделу 1 26
Список литературы к разделу 1 27

РАЗДЕЛ 2.
Дополнительное профессиональное образование: современное состояние и перспективы 30
2.1. Современная система дополнительного профессионального образования: социокультурные вызовы 30
2.2. Виды дополнительного профессионального образования: формальное, неформальное и информальное образование в контексте реализации профессионального стандарта педагога 32
2.3. Психологические аспекты профессионального развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования 38

2.4. Профессиональная стрессоустойчивость педагогов 42
Контрольные вопросы и задания к разделу 2 47
Список литературы к разделу 2 47

РАЗДЕЛ 3.
Практики реализации курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми 51
3.1. Практика курсов краткосрочного повышения квалификации педагого, работающих с одарёнными детьми, на базе общеобразовательной школы 51
3.2. Практика курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, на базе областных предметных лабораторий ... 56
3.3. Проведение курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, на базе организаций дополнительного образования детей 59
3.4. Психологический портрет педагога, работающего с одарённым ребенком 63
3.5. Вариативность содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми 67
Контрольные вопросы и задания к разделу 3 69
Список литературы к разделу 3 70

РАЗДЕЛ 4.
Рекомендации по освоению содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми в условиях реализации профессионального стандарта педагога 73
4.1. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для одарённых и перспективных детей в условиях реализации региональной программы развития естественно-научного и технологического образования «ТЕМП» 73

4.2. Методические рекомендации к разработке индивидуальных образовательных программ для одарённых учащихся в учреждении дополнительного образования детей 77
4.3. Схема взаимодействия слушателя курсов с другими субъектами образовательных отношений 84
Контрольные вопросы и задания к разделу 4 89
Список литературы к разделу 4 89

Сведения об авторах 92

Приложения
Приложение 1. Диагностика профессионального стресса (модификация Д. Н. Сосниной, 2011) 93
Приложение 2. Опросник «Профессиональная востребованность личности (ПВЛ)» (Е. В. Харитонова, Б. А. Ясько, 2009) 95
Приложение 3. Вопросы для обсуждения 103

Введение

Забота об одарённых детях – закономерный отклик на социальный заказ, обусловленный особенностями современного этапа развития нашего общества. Однако возможности обучения и развития одарённого ребенка во многом определяются сопровождающими его взрослыми и, прежде всего, педагогами. Именно поэтому особую остроту и значимость приобретает проблема психолого-педагогической, методической компетентности педагога, работающего с одарёнными детьми. Это отражено в психолого-педагогических исследованиях последних лет и нормативных основаниях профессиональной деятельности педагога, в профессиональных стандартах педагогических работников.

Важными здесь являются требования, которые предъявляются к педагогу с позиции личностно ориентированного обучения, но не менее важным является готовность педагога к постоянному профессиональному совершенствованию, к преодолению собственных стереотипов мышления. Эти трудности успешно преодолеваются в процессе саморазвития педагога, в условиях общения с единомышленниками, а также в условиях специального обучения в сфере повышения квалификации. Наиболее продуктивным при этом является интеграция различных форм освоения способов работы с одарёнными детьми.

Целью предлагаемого методического пособия является систематизация представлений о психолого-педагогических аспектах развития одарённости, систематизация различных практик реализации курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми.

В первом разделе пособия обозначены социокультурные вызовы XXI века к концептуальным основаниям работы с одарёнными детьми, рассмотрено соотношение элитного и эгалитарного образования и особенности личностно ориентированного обучения одарённых учащихся в контексте реализации ФГОС основного образования. Принципиальным для педагогики одарённости является обращение как к вопросам дидактики и предметным методикам естественно-научного направления, так

и к вопросам, связанным с развитием нравственности и духовности одарённых учащихся, к ценностно-смысловым основаниям их личностных выборов, вопросов профессионального и личностного самоопределения.

Для специалистов будет полезным второй раздел, раскрывающий особенности современной системы дополнительного профессионального образования педагогов и его виды в условиях изменившихся социокультурных ситуаций. Во втором разделе рассмотрены также психологические аспекты профессионального развития педагогов, в том числе мотивационные ресурсы деятельности и проблема профессиональной стрессоустойчивости педагогических работников.

В третьем разделе представлено описание различных практик реализации курсов повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, на базе различных типов образовательных организаций (общеобразовательная школа, областные предметные лаборатории, учреждения дополнительного образования). Акцент сделан на анализе вариативности содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми.

Четвертый раздел объединяет рекомендации по освоению содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми в условиях реализации нового профессионального образования.

Учебно-методическое пособие предназначено для руководителей образовательных организаций, учителей-предметников, специалистов, студентов педагогических и психологических специальностей, а также слушателей курсов повышения квалификации

РАЗДЕЛ 1.
Педагогика одарённости: от феномена одарённости к образовательной практике

В практике высшего образования можно выделить два подхода к изучению педагогики одарённости.

Первый подход отражает традиции, сложившиеся в высшем профессиональном образовании и в системе дополнительного профессионального образования. Традиционно педагогика одарённости включает разделы, в большей степени раскрывающие понятийный аппарат, феноменологию одарённости (виды, типы одарённости, особенности мышления, личностные характеристики одарённых детей), концептуальные основания выявления и развития одарённости. В меньшем объеме представлены педагогические аспекты, раскрывающие методические и дидактические проблемы обучения и развития одарённых учащихся. Разделы, имеющие отношение к проблемам педагогики воспитания, являются скорее исключением из правил. И представлены чаще всего или обсуждением проблем социальной интеграции одарённых учащихся, духовной одарённости, личностного самоопределения одарённых учащихся.

Так, например, в рабочей программе учебной дисциплины «Педагогика одарённости» (Белгородский государственный национальный исследовательский университет) предусматривается изучение междисциплинарной проблематики одарённости и овладение способами решения комплексных задач психолого-педагогической деятельности, а также знакомство с исследовательскими подходами и теориями одарённости, детерминантами развития системы способностей, особенностями профессионально-личностной квалификации психологов и других специалистов, ориентированных на работу с одарёнными детьми. На семинарских занятиях рассматриваются факторы, влияющие на развитие одарённости, культивируется ценность человеческой индивидуальности; развертывается процесс самопознания, обсуждаются модели работы с одарёнными детьми, условия корректного при-

менения психометрических тестов, закладываются научные основы проектирования психолого-педагогического сопровождения одарённых детей. При этом в структуре учебного плана основное количество часов отведено на изучение психологических аспектов одарённости (концепции, понятия, виды, природные основы одарённости и т. п.) и составляет 67% от общего количества часов. 19% часов отведено на освоение принципов и методов работы психолога с одарёнными детьми. И лишь14% от общего количества часов отведено знакомству с современными педагогическими системами обучения одарённых детей. Такое соотношение времени, отведенного на изучение психологических и педагогических аспектов, не является единичным примером. Аналогично структурирована программа учебной дисциплины «Педагогика одарённости» и в других высших учебных заведениях, готовящих будущих учителей (Красноярский государственный университет, Институт педагогики Костромского государственно университета имени Н. А. Некрасова и другие).

Второй подход сложился в тех учебных заведениях, где взгляд на проблематику одарённости, соотношение психологических и педагогических аспектов задан в широком социокультурном контексте (философия образования и науки, инновации в современном образовании, социальная психология образования). Темы разделов определены интеграцией психологических и педагогических знаний (формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обучение одарённых детей, проектирование и экспертиза образовательных систем). Ярким примером этого является программа «Психология и педагогика одарённости» (Московский государственный психолого-педагогический университет).

В дополнительных образовательных программах в системе дополнительного профессионального образования мы обнаруживаем другое соотношение психологических, педагогических (методических и дидактических) аспектов. Программы краткосрочных курсов в большей степени носят практико-ориентированный характер и раскрывают специфику дидактики одарённости, организационно-управленческих и социально-педагогических программ и моделей поддержки, развития и реализации потенциала одарённых учащихся.

1.1. Современные психологические концепции одарённости: вызовы XXI века

Современная социокультурная ситуация характеризуется динамичностью, неопределенностью, потребностью в кардинальных, инновационных решениях и проектах, направленных на модернизацию экономики, ставит в центр внимания менеджмента задачи, связанные с эффективной реализацией человеческого капитала. С другой стороны, при подготовке будущего кадрового резерва решаются вопросы формирования конкретных профессиональных компетенций, но проблемы развития инновационного, креативного потенциала государства и отдельно взятого региона остаются за пределами образовательной практики. Это несоответствие определяет необходимость определения концептуальных ориентиров при разработке образовательных проектов, направленных на поддержку и развитие одарённых и высоко мотивированных учащихся.

Подготовка высокопрофессиональных инженерных кадров, поиск развитие непрерывного профессионального образования и создание эффективных условий реализации интеллектуального потенциала будущей научной элиты находятся сегодня в центре внимания педагогического сообщества. На региональном уровне среди первоочередных задач определены: формирование мотивационных условий развития естественно-научного мышления учащихся в рамках реализации концепции «ТЕМП»; поиск адекватных вызовам современности методов и приемов пропедевтики инженерной культуры учащихся, ориентированных на получение политехнического образования; поддержку учащихся уже сегодня приобретающих опыт технического творчества в условиях интеграции основного и дополнительного образования.

Социально-экономические, социокультурные и научно-методические контексты развития детского технического творчества и формирования инженерной культуры учащихся неоднократно обсуждались в научно-педагогических сообществах Санкт-Петербурга, Казани, Уфы, Челябинска.

В Центре образовательных разработок бизнес-школы Сколково активно обсуждается доклад-отчет экспертной группы

NMCHORIZON о результатах тщательного, длившегося около тринадцати лет исследования основных тенденций, проблем и технологических прорывов в ближайшие годы в области высшего образования. Участники экспертной группы выделили восемнадцать тем, которые будут влиять на технологическое планирование и принятие решений в образования. Среди них: шесть *ключевых тенденций*, шесть *значительных проблем* и шесть *важных достижений в образовательной технологии*. Среди проблем экспертами выделены *разрешимые* (смешение формального и неформального обучения и улучшение цифровой грамотности), *сложны*е персонализированное обучение, обучение комплексному мышлению) и *наиболее сложные* проблемы (конкурирующие модели образования, вознаграждение преподавания). Из тенденций развития высшего образования, в том числе высшего политехнического образования, наиболее вероятны в реализации *SHORT-TERM-тенденции* (все более активное использование смешанного обучения, перепланировка учебных помещений), *MID-TERM-тенденции* (большое внимание количественной оценке образовательного процесса, распространение открытых образовательных ресурсов) и *LONG-TERM-тенденции* (совершенствование культур преобразований и инноваций, повышение интенсивности сотрудничества между учебными заведениями). Если говорить о технологиях, то эксперты группы New Media Consortium (NMC) HORIZON дифференцируют их в зависимости от сроков реализации: *краткосрочные технологии* (обучение с использованием личных мобильных устройств, «перевернутые классы»), *среднесрочные технологии* (организация пространств для практического обучения, нательные технологии) и, наконец, долгосрочные технологии (технологии адаптивного обучения, интернет-вещей). Вызовы, брошенные высшему образованию современной реальностью, в ближайшие годы будут пролонгированы в системы основного и дополнительного образования (L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, A. Freeman, 2015).

Опыт работы зарубежных коллег также убедительно доказывают, что реалии современного мира меняют приоритеты в структуре знаний. Среди вызовов современности можно отметить геополитические переменные, индустриальный кризис и

кризис производства, экологические проблемы, повсеместную дигитализацию. В целом зарубежные коллеги отмечают, что меняются требования к одарённой личности, желающей реализовать себя, изменяется содержание понятий «образованность, «грамотность», «ценности» (Болгария, 2015).

Основные современные концепции одарённости можно дифференцировать на две группы: концепции раскрывающие структур одарённости (Дж. Рензулли, М. А. Холодная, Н. С. Лейтес, Дж. Гилфорд, Ю. З. Гильбух) и концепции, определяющие факторы одарённости, лежащие в основе создания моделей развития одарённых учащихся (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Доровской, Н. Б. Шумакова, В. Г. Грязева-Добшинская, А. И. Савенков, П. Торренс, Т. Амабайл и другие). Современная образовательная практика определяет новые вопросы к концептуальным основаниям развития одарённости. Ответы науки на вопросы практик призваны развивать ресурсы муниципальных и региональных систем образования и конкретных образовательных организаций.

1.2. Педагогические практики развития одарённости: соотношение элитного и эгалитарного образования

Условием развития и конкурентоспособности любой страны выступает спланированное целенаправленное воспроизводство различных элит (политических, научных, культурных и т. д.). Современное российское общество испытывает серьезную потребность в специалистах, получивших качественное образование. Необходимо отметить, что воспроизводство различных элит осуществляется не только за счет подготовки собственных специалистов, но и за счет привлечения в их состав специалистов из других стран (так называемый феномен «утечки мозгов», который в свое время произошел и в России). Специалисты отмечают смещение акцента принадлежности к элитам от богатства и политического положения к уровню образованности их представителей. Таким образом, перед государством и обществом встает задача воссоздания в рамках существующей образовательной системы элитного образования с одной сторо-

ны как особой подсистемы, с другой стороны как необходимого условия воспроизводства элит.

А. Н. Шевелев рассматривает в своих работах функции элитного образования, как «формирование духовно-интеллектуальных элит, способных вливаться в элиты социальные или же оппонировать им», как необходимое условие «обеспечения преемственности культуры и создания в ней нового», как «систему исторических требований к духовному развитию личности, ее интеллекту, воле, нравственности», а элитарного образования, как позиции, закрепляющей «привилегированное положение в социуме средствами образования определенной социальной группы, недоступной для выходцев из низших социальных слоев» [33] Такую же точку зрения можно увидеть и у ряда других современных отечественных исследователей, изучавших данную теорию и историю элитного образования. Например, В. М. Лобзаров рассматривает элитарное образование как «образование детей узкого круга, в который входят люди по критериям знатности и богатства», а элитное образование как «образование самого высокого уровня, критерием получения которого выступают способности и таланты детей, высокий уровень их духовного саморазвития и креативного самовыражения» [11].

В контексте соотношения элитного и эгалитарного образования часто обсуждается вопрос о выявлении одарённых учащихся и мониторинге развития одарённости. В рабочей концепции обозначена позиция, отражающая необходимость удерживать в центре внимания вопросы интеллектуального развития и особенностей мотивационной сферы одарённых учащихся.

С позиций личностно ориентированной педагогики одарённости и эколого-психологического подхода к развитию одарённых учащихся разработаны социокультурные и психологические технологии диагностики одарённости в рамках реализации программы «Одарённые дети: экология творчества» (В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина, В. А. Глухова и другие).

Как отмечает А. Н. Шевелев, конец XX века создал благоприятные условия для возрождения как элитного, так и элитарного образования. Стремление достигнуть «доступного качественного образования» вполне объяснимо. «Но представляется опасным делать вид, что в рыночном обществе продолжает

Рис. 1. Социокультурные и психологические технологии выявления и мониторинга развития одарённых учащихся: эколого-психологический подход (В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина, В. А. Глухова, 1996)

действовать исключительно социалистическая, доступная всем эгалитарная школа» [33]. При этом не проанализированы сложившиеся в практике современной российской школы последних двадцати лет тенденции разделения на школы повышенного уровня обучения (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов) и обычные школы.

1.3. Личностно ориентированное обучение одарённых детей в контексте реализации ФГОС общего образования

Личностно ориентированное обучение играет важную роль в системе образования в контексте реализации ФГОС ОО. Федеральные государственные образовательные стандарты опреде-

лили направление современного образования, ориентированного в первую очередь на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

Идеи личностно ориентированного образования высказываются в работах отечественных и зарубежных исследователей, обозначаются его проблемы и значение в современной системе школьного образования в России. Среди разработчиков личностно ориентированной системы можно отметить И. С. Якиманскую, которая в своей авторской концепции определила основные цели современной общеобразовательной школы. Одной из важнейших целей ею признано проектирование и организация в учебном процессе наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности [36; 37; 38].

Личностно ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто процесс формирования структур психики человека через приобретение жизненного опыта ребенком в результате заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, увеличение, преобразование, что и составляет направление индивидуального развития. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть, по нашему мнению, личностно ориентированная педагогика. Развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития, но и как субъектная

деятельность ученика, обеспечивающая познание (усвоение), должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание. Основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями [29].

Реализация личностно ориентированной системы обучения требует смены направления в педагогике: от обучения как жестко регламентированного процесса к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Тем самым существенно меняется функция обучения. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. В этом случае исходные моменты обучения – не реализация его конечных целей (планируемых результатов), а раскрытие индивидуальных познавательных возможностей каждого ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения. Развитие способностей ученика – основная задача личностно ориентированной педагогики и строится не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию. На это должен быть нацелен весь образовательный процесс. Таким образом, личностно ориентированное образование есть системное построение взаимосвязи учения, обучения, развития. Это целостный образовательный процесс, существенно отличающийся от традиционного учебно-воспитательного процесса. Основным принципом разработки личностно ориентированной системы обучения является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития. Личностно ориентированная технология предполагает максимальную опору на субъектный опыт каждого ученика, его анализ, сравнение, выбор оптимального (с позиции научного знания) содержания этого опыта; перевод в систему понятий. Так, при изучении нового материала сначала выясняется, что

понимают учащиеся под тем или иным понятием; только после сравнения ответов каждого учащегося, их анализа, а затем обобщения вводится точное определение понятия (чаще учащиеся сами его формулируют). Работу с учетом субъектного опыта необходимо проводить систематически, целенаправленно. Рассуждения учащихся рассматриваются не только с позиции «правильно-неправильно», но и с точки зрения оригинальности, своеобразия, индивидуального подхода, т. е. другого взгляда на обсуждаемую проблему [29]. Личностно ориентированный подход предполагает взгляд на обучаемого как наличность, являющую собой гармонию тела, души и духа. Ведущим становится не просто обучение, передача знаний, умений, навыков, а образование, то есть становление личности в целом на основе интеграции процессов обучения, воспитания, развития.

В условиях реализации ФГОС общего образования перед каждым педагогом встает проблема не только передачи знаний, которыми он обладает, учащимся, находящимся в классе общеобразовательной организации, но и пробудить у учащихся интерес к этим знаниям. Как отмечает в своих работах С. Н. Дорофеев: «Основу личностно ориентированного обучения составляет его направленность на овладение обучающимися основами современного миропонимания; воспитание активной личности, освоившей культурный опыт человечества; личности способной стать субъектом профессиональной творческой деятельности, умело сочетающей в себе как истинно гуманные, так и высокопрофессиональные качества. На современном этапе развития общества личностно ориентированное обучение предполагает, прежде всего, обращение его к личности обучаемого, с учетом ее ценностных ориентаций, сформировавшихся установок, превалирующих мотивов деятельности. В этой связи необходимо ориентировать обучаемых на приоритет общечеловеческих качеств, на усвоение народных традиций и опыта. Ведь от учителя во многом зависит будущее человечества. Чем больше истинно гуманных качеств приобретет будущий учитель, тем более человечными будут его ученики» [6; 7]. Однако очень часто мы наблюдаем ситуацию, когда педагог осуществляет индивидуальный подход лишь по отношению к небольшой группе учащихся по разным причинам.

Использование заданий, объединенных единой целью требует от преподавателя перехода от привычной роли наставника и контролера к позиции наблюдательного помощника, который меньше учит и воспитывает, а в основном помогает студентам учиться самостоятельно, мотивирует их к активной учебно-познавательной деятельности. Как известно, знание приобретает глубокий смысл, если оно выражает пристрастное отношение обучающегося к тому, что содержится в этом знании, эмоционально переживается личностью. Такая объективизация смысла усвоения знаний обусловливает «сближение» обучающегося с целью, выражающееся в подчинении мотивов логике задач и получении обучающимися удовлетворения от результативности собственной поисковой деятельности» [30].

1.4. Психолого-педагогические механизмы мотивации формирования у учащихся естественно-научного мышления

Понятие «естественно-научное мышление» в педагогическом контексте рассматривается как интегрированное мышление, которое развивается у учащихся в результате взаимосвязи, соединения и объединения предметных знаний и способов деятельности. В частности, А. В. Усова, А. А. Бобров, раскрывая особенности формирования учебных умений и навыков, отмечают, что естественно-научное мышление формируется и развивается на основе диалектической связи структурных компонентов физических, химических и биологических знаний, характеризующейся преобразованием предметной реальности во всевозможные модели (образную, знаковую, логическую и др.).

К особенностям естественно-научного мышления следует отнести:

– в качестве основного структурного компонента выступают предметные научные знания (вещество и поле, формы движения материи, свойства, явления, процессы, закономерности материальных объектов), во вторую очередь – способы учебно-познавательной деятельности;

– оно отображает конкретное содержание систем действительности;

– естественно-научное мышление оперирует содержательными понятиями, их определения не исчерпывают всех свойств характеризуемого объекта;

– мыслительная деятельность характеризуется преобразованием предметной реальности в образную, затем в знаковую модель;

– в нем гармонично сочетаются образное, практическое, логическое и абстрактное виды мышления;

– подтверждением истинности научного знания являются наблюдение и эксперимент;

– в естественно-научном мышлении используют математический аппарат, выражающий связи между физическими величинами, количественно характеризующими свойства тел, веществ, полей, явления и процессы;

– в естественных науках важны границы применимости закона, условия, в которых исследуются отношения материальных объектов;

– анализ сопутствует синтезу, давая возможность видеть целое постоянно;

– сочетание качественного и количественного анализа в процессе соединения знаний различных предметов.

Развитие естественно-научного мышления представляет собой сложный процесс овладения, совершенствования и применения учащимися мыслительных операций, форм, видов мышления и способов познавательной деятельности в процессе изучения основ естественных наук [27].

Позитивная учебная мотивация предполагает выделение двух типов мотивации: внутренней и внешней. При этом внутренняя учебная мотивация представляет собой устойчивый интерес к содержанию и процессу учебной деятельности, который формируется поэтапно. Так, для интереса к содержанию характерны такие ступени, как: 1) любопытство, как недифференцированный интерес к любой новизне, связанный с ориентировочным рефлексом; 2) любознательность (недифференцированный интерес к знаниям, типичный для младшего школьника); 3) познавательный интерес как интерес к сущности предметов

и явлений. Для интереса к процессу учебной деятельности так же можно выделить три ступени: 1) интерес к копированию, к репродукции, типичный для младшего школьника; 2) интерес к поиску решений сложных учебных задач; 3) интерес к творчеству.

Внешняя учебная мотивация связана с интересом к достижениям, которые может обеспечить учебная деятельность. Этот интерес «утилитарный», так как учебная деятельность выступает не в качестве цели, а рассматривается в качестве средства. В рамках внешней позитивной мотивации также выделяется несколько подгрупп мотивов:

1) широкие социальные мотивы – мотивы долга, ответственности, служения, патриотизма;

2) мотивы вознаграждения – мотивы одобрения, получения хороших отметок или ценных подарков;

3) соревновательные мотивы (мотивы лидерства; мотивы соревнования с самим собой и пр.).

При этом центральным компонентом любого свойства личности является стремление. Другими словами, в основе каждого свойства лежит конкретное стремление: при анализе настойчивости – стремление быть настойчивым, при анализе ответственности – стремление быть ответственным, при анализе любознательности «ядром» выступает стремление быть любознательным. Стремление характеризуется силой, интенсивностью, частотой (динамическая сторона); оно может быть оценено со стороны направленности (мотивационный аспект). Стремление по-разному осознается и осмысливается человеком (когнитивная характеристика); оно переживается (эмоциональные признаки) и регулируется (регуляторные образования), а также имеет промежуточный и конечный результат (продуктивный компонент).

Данные основания позволяют утверждать, что принципиально важными для реализации концепции развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области являются следующие положения:

– познавательная активность учащихся определяется в большей степени метапредметными компетенциями и представляет собой процесс, вызывающий переживания, сильные эмоции, глубокие познавательные интересы, мотивы учения;

– метапредметные компетенции представляют собой умения решать задачи, распознавать их в различных ситуациях, выделять далекие и близкие цели, находить оптимальный способ решения и пр.

В то же время, разрабатывая проблему психологических механизмов познавательной активности, А. Н. Поддъяков пришел к выводу о том, что для успешного осуществления учебной деятельности требуются специальные исследовательские умения, являющиеся по своей сути метапредметными, к которым относятся:

– умение оперативно находить информацию, используя различные источники; умения наблюдать, моделировать реальные ситуации и проводить виртуальные эксперименты (получение информации);

– умения определять и классифицировать понятия; умения видеть различные подходы к решению проблемы, анализировать имеющийся материал, делать выводы и умозаключения (обработка информации);

– умения структурировать материал и представлять его в удобном виде, готовить и оформлять тексты собственных докладов; умения интерпретировать результаты, защищать идеи и выводы своих исследовательских работ (представление информации) [цит. по: 25].

Другой аспект формирования у учащихся естественно-научного мышления связан с мотивацией педагогов и стилями их педагогического взаимодействия в рамках рассматриваемого процесса. Если говорить о мотивации с точки зрения мотивационных условий, то здесь можно обозначить два аспекта. Первый аспект связан с традиционным пониманием мотивации как процессом актуализации конкретного мотива или совокупности мотивов. Второй аспект предполагает определение механизмов, в которых способ актуализации является условием или совокупностью условий, при котором (которых) запускается мотивационный процесс. Соответственно в рамках реализации концепции развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области особый интерес представляют мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития педагогов. В основе данного процесса

лежит активная субъектная позиция педагогов. При развитии профессионала как субъекта деятельности выделяются такие тенденции, как субъектность, квалификация специалиста, его личностная зрелость. Педагог проходит стадии развития профессионализма через обострение и разрешение внутренних противоречий, этапы и уровни профессионального развития (самоопределения, адаптации, самовыражения, самореализации). На развитие профессионализма влияют внешние и внутренние условия (способности и задатки самого педагога, особенности среды – культурной, семейной, профессиональной, особенности самосознания и рефлексивной компетентности); при этом возможны прогрессивные и регрессивные векторы развития педагога, наличие профессиональных деструкций.

Таким образом, по нашему мнению, важным аспектом, определяющим процесс формирования у обучающихся естественнонаучного мышления, является управленческий механизм, отражающий, с одной стороны, значимость для педагогов ожидаемых положительных последствий формирования естественнонаучного мышления у обучающихся и отрицательных последствий нереализации данного процесса, а с другой стороны – уровень необходимых затрат организационного, функционального, временного и материального характера. При этом одним из важных факторов успешной реализации данного механизма является систематический характер контроля выполнения планируемых мероприятий и наличие механизма оперативной их корректировки.

1.5. Воспитание одарённых детей: духовность, нравственность, ценностно-смысловые установки и личностные выборы

Проблемы духовности и нравственно-этические свойства одарённого ребенка, талантливого человека традиционно рассматривались в философии, этике. Со времен диалогов Платона обсуждение дилеммы добра и зла, различных добродетелей и пороков гения, творящего будущее, развивающего культуру и несущего ответственность за ее судьбы и векторы развития пе-

риодически вспыхивают с новой силой (И. Кант, Б. Спиноза, О. Шпенглер, В. И. Вернадский, С. Л. Рубинштейн и другие). В структуру психологических концепций одарённости духовность и нравственность стали включается в течение последних десятилетий, на рубеже XX и XXI веков.

Здесь можно выделить два направления в обсуждении. С одной стороны, обсуждение универсальности духовно-нравственных начал учащихся, лежащее в основе воспитания, в том числе обсуждение проблем духовно-психологического здоровья, личностных ресурсов жизнестойкости, адаптационного потенциала личности. С другим стороны, не прекращаются попытки доказать, что духовность, экзистенциальные основания бытия представляют собою ядро одарённости (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский, В. Д. Шадриков, Н. В. Маркина, Л. Т. Ларионова).

Рассматривая человека как «субъекта жизни», С. Л. Рубинштейн выделил два основных способа его существования в жизни и отношения к ней: «внутри жизни», где «жизнь выступает почти как природный процесс» и способ, связанный с проявлением рефлексии, которая «выводит человека мысленно за его пределы». Этот особый вид активности – собственно субъектный – отражает способность одарённого ребенка стать творцом собственной жизни, «автором ее сценария», в чем он может частично эмансипироваться от природных и социальных зависимостей и строить свою жизнь не только в согласии с ними, но и вопреки им. Именно эта способность важна и необходима одарённому ребенку в процессе его социализации [23].

В. Д. Шадриков ввел в современную психологию понятие «духовные способности», раскрыл их сущность, определил место духовных способностей в системе интеллектуальных качеств человека и показал, что развитие способностей проходит через тройную детерминацию: средой развития, требованиями деятельности и индивидуальными ценностями и смыслами [32]. Исходя из того, что феномен духовности носит многоаспектный и разноуровневый характер, Г. В. Жиганова также раскрывает понятия «духовность», «духовный интеллект» и «духовные способности» и предлагает психологические модели духовности и духовных способностей, в которых выделяются

три уровня/аспекта: моральный, ментальный, трансцендентный [19].

На наш взгляд, целесообразно при создании моделей образовательного пространства поддержки и развития одарённых учащихся (в том числе при поиске оптимальных форм образовательного процесса) учитывать результаты исследования смысловых оснований деятельности, ценностно-смысловых установок одарённых учащихся и основные положения смысловой педагогики (В. Е. Клочко).

Структура и динамики смысловой реальности личности изучена в работах Д. А. Леонтьева и других психологов, изучающих проблемы экзистенциальной психологии и жизнетворчества.

На формирование духовно-нравственных ценностей одарённых учащихся большое влияние оказывает эмоциональная сфера личности. Так, например, Н. В. Батакова считает, что главная задача воспитателя – создать такое эмоциональное поле, чтобы у подавляющего большинства одарённых учащихся в процессе взаимодействия преобладало положительное оценочное отношение к воспитательному процессу или к конкретным творческим делам, причем формирование нравственных межличностных отношений в подростковой среде невозможно без создания таких эмоциональных состояний, как сопричастность, признательность, вина, стыд, гнев, страх и др. Таким образом, возникает необходимость формирования эмоционально-ценностных критериев личности, связывая их с переживанием смысла жизни [1].

Основой нравственного самосознания являются чувство долга и ответственности (волевой компонент), чувство человеческого достоинства (аксиологический компонент), чувство совести (базовый рефлексивный компонент), чувство стыда (отрицательное самооценочное переживание). Именно поэтому при работе с одарёнными подростками необходимо учитывать не только положительную значимость эмоций, но и отрицательные эмоциональные состояния личности [1].

Изучение картины мира интеллектуально одарённого ребенка, по мнению Е. В. Лола, позволяет реализовать целостный, системный подход к его психологическим особенностям, добавляет важное «измерение» в методологическом осмыслении одарённости и открывает новые практические возможности.

Вопросы адаптации личности к социальной действительности, ее оптимальной интегрированности, психологического обеспечения процессов обучения, проектирования деятельности, регуляции поведения необходимо решать, в том числе и в контексте картины мира человека.

По мнению В. А. Герта, «образование и есть та сфера по организации циклических процессов, в которых интенсифицируется смыслообразование во взаимодействии различающихся по предметному и смысловому содержанию как минимум двух индивидуальностей (Учителя и Ученика) и развивается целостность индивидуального бытия как со-бытия» [2, с. 191]. В. А. Герт отмечает, что различные подходы в педагогике объединяет стремление обосновать интеграцию: либо познавательной и предметно-преобразовательной деятельности, либо текста и контекста, либо культуросообразной среды и культурной идентичности, либо освоения содержания образования и витагенного опыта, либо монопредметного знания и метапредметных компетенций [2]. Онтологическая парадигма, задающая теорию и практику смысловой педагогики, позволяет осмыслить единство этих подходов и «категориально обосновать индивидуализацию человека не только в освоении накопленного социального опыта, но и в осмысленном преобразовании себя и другого в своем со-бытии. В целостности со-бытия наличие неопределенности процессов, состояний, со-отношений знаний, чувств, действий, смыслов с необходимостью нуждается для их актуализации в единстве рационального и чувственного, а метафизика постоянного выхода индивидуальности «за», в целостность со-бытия, к другому порождает и отношения «за счет другого», «вместе с другим» и «для другого». Образование интенсифицирует эту устремленность и в принципе отказывается от позиции «за счет другого», а также стремится вывести смыслообразование на рациональный уровень.

Другой в со-бытии порождает диалог чувств, знаний, действий, ценностей, смыслов. В образовательном процессе при наличии обратной связи и при доминанте «для другого» рождается со-отношение в режиме диалога. Целостность со-бытия, поддерживаемая и развиваемая педагогом, обеспечивает взаимосвязь смыслообразования и смыслореализации не только по

причинно-следственным связям, вытекающим из генетической наследственности и наличной социальной среды, но и на основе смысловой детерминации, объединяющей ценности, знания, цели, потребности, способности, эмоции и чувства в направлении к будущему, к перспективам деятельностного сбывания индивидуальности.

Смыслообразование как событийный процесс выступает необходимым условием вхождения обучающихся в педагогический процесс и самостоятельным предметом проектирования (программирования, планирования) педагогической деятельности. Но в процессе смыслореализации, за которую начинает нести ответственность сам обучающийся, путь смысла продолжается в проявлении субъектных качеств (в таких, как целенаправленность, самостоятельность, толерантность, коммуникативность, ответственность), в ценностных приоритетах и притязаниях, в личностной позиции и предпочтениях, в переживаниях и поступках. В самореализации смысл обретает надиндивидуальный характер и надиндивидуальную жизнь. В такой позиции и находится педагог в образовательном процессе, к такой жизненной позиции он готовит своих учеников в любой профессии. Диалог с Учителем обеспечивается педагогическим взаимодействием по всему пути движения смыслов – от смыслообразования до готовности Ученика к смыслореализации (Герт).

Контрольные вопросы и задания к разделу 1

1. Дайте определение одарённости.
2. Перечислите современные вызовы, определяющие требования образовательной практики к педагогике одарённости
3. Сравните особенности элитарного и эгалитарного образования для одарённых детей.
4. Какие из обозначенных в четвертом параграфе технологий (технологических элементов) мотивации формирования естественно-научного мышления вы используете на своих уроках? С какими трудностями вы при этом сталкиваетесь?
5. В чем, на ваш взгляд, заключается особенности применения личностно ориентированного обучения одарённых детей в условиях внедрения ФГОС основного образования?

Список литературы к разделу 1

1. Батакова, Н. В. Педагогические функции эмоционального фактора в процессе формирования духовно-нравственных ценностей одарённых подростков / Н. В. Батакова // Вестник Ижевского гос. техн. ун-та. – 2011. – № 2 (50). – С. 223–226.

2. Герт, В. А. Со-бытийная природа смыслообразования в педагогическом взаимодействии / В. А. Герт // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 186–192.

3. Гильбух, Ю. З. Умственно одарённый ребенок. Психология, диагностика, педагогика / Ю. З. Гильбух. – Киев, 1992. – 83 с.

4. Грязева, В. Г. Одарённые дети: экология творчества / В. Г. Грязева, В. А. Петровский. – М. : ИПИ РАО ; Челябинск : ЧГИК, 1993. – 40 с.

5. Доровской, А. И. Дидактические основы развития одарённости учащихся / А. И. Доровской. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 210 с.

6. Дорофеев, С.Н. Личностно ориентированный подход как основа построения индивидуальных траекторий обучения математике / С. Н. Дорофеев // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 48–50

7. Дорофеев, С. Н. О роли гуманитаризации математического образования в подготовке инженерных кадров / С. Н. Дорофеев // Информация и образование: границы коммуникаций INFO 12 : материалы IV Международной научно-практич. конф. – Горно-Алтайск, 2012.

8. Климонтова, Т. А. Графическая методика изучения картины мира одарённых учащихся / Т. А. Климонтова, Е. В. Лола // Психология детской одарённости и творческих способностей. – Иркутск : ВСАГАО, 2009. – Ч. 2. – С. 86–93.

9. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» / сост. Е. А. Коузова, Е. А. Тюрина, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, Ф. А. Зуева, А. В. Ильина ; под ред. В. Н. Кеспикова; Челяб. ин-т переподг. и пов. квал. работ. образ. – 2-е изд. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 88 с.

10. Ларионова, Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одарённости / Л. И. Ларионова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2011. – 320 с.

11. Лобзаров, В. М. Развитие элитного образования в России XVIII–XX вв. / В. М. Лобзаров. – М., 2008.

12. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

13. Маркина, Н. В. Современные концепции одарённости : учебное пособие / Н. В. Маркина. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 114 с.

14. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одарённости / А. М. Матюшкин // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

15. Мелик-Пашаев, А. А. Художественная одарённость детей, ее выявление и развитие / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина, Н. Ф. Чубук. – Дубна : Феникс плюс, 2006. – 112 с.

16. Одарённые дети / пер. с англ. ; общ. ред. Г. В. Бурменской и С. М. Слуцкого ; предисл. С. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.

17. Одарённый ребенок / О. М. Дьяченко, А. И. Булычева, И. А. Бурлакова и др.; Центр семьи и детства РАО, Дет. Центр Венгера ; под ред. О. М. Дьяченко. – М. : МОК, 1997. – 137 с.

18. Одарённый ребенок: особенности обучения : пособие для учителя / Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Л. И. Журавлева и др. ; под ред. Н. Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.

19. Ожиганова, Г. В. О духовных способностях субъекта развития / Г. В. Ожиганова // Личность и бытие: субъектный подход / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М. : ИП РАН, 2008.

20. Основные современные концепции творчества и одарённости : президент. программа «Дети России» / М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации ; сост. И. Ю. Бабаева, Д. Б. Богоявленская ; под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 402 с. – (Библиотека «Одарённые дети»).

21. Психология одарённости детей и подростков / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. ; под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 407 с.

22. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, А. В. Брушлинский и др. // Президент. про-

грамма «Дети России», М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.

23. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – С. 29.

24. Создание мотивационных условий для формирования у обучающихся естественно-научного мышления : методические рекомендации / под ред. М. И. Солодковой, А. В. Ильиной. – Челябинск : ЧИППКРО. – 84 с.

25. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Избр. тр.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1985.

26. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

27. Ушаков, Д. В. Психология интеллекта и одарённости / Д. В. Ушаков. – М. : Изд-во ИП РАН, 2011. – 464 с.

28. Хамидуллина, Л. В. Личностно ориентированное обучение одарённых учащихся на уроках математики / Л. В. Хамидуллина // Человек и образование. – 2012. – № 4 (33).

29. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. – 392 с.

30. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В. Д. Шадриков. – М. : Магистр, 1998. – 182 с.

31. Шевелев, А. Н. Традиции отечественного элитного школьного образования и педагогика одарённости / А. Н. Шевелев // Одарённые дети – образовательный вызов XXI века : сб. статей / под общ. ред. С. В. Жолована ; под науч. ред. Л. М. Ванюшкиной. – Вып. 1. – СПб. : СПб АППО, 2014. – С. 45–87.

32. Шумакова, Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одарённых детей / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–39.

33. Якиманская, И. С. Технология личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М., 2000.

34. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

РАЗДЕЛ 2.
Дополнительное профессиональное образование: современное состояние и перспективы

2.1. Современная система дополнительного профессионального образования: социокультурные вызовы

Одним из методологических ориентиров конструирования моделей и программ дополнительного профессионального образования квалификации педагогических работников без отрыва от всего многообразия аспектов профессионально-педагогической деятельности в условиях введения профессиональных стандартов и реализации федеральных программ поддержки и развития одарённости могут выступать идеи и понятия, разработанные в концепция исследовательской подготовки специалиста В. Н. Кеспикова [10]. Важными для нас выступают принципы, положенные автором в основу теории и практики исследовательской подготовки руководителя образовательной организации (креативность, профессиональная направленность, стадийность, преемственность, целостность, аксиологичность, рефлексивность).

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов в образовательной практике поддержки и развития одарённости акцент смещен на достижения учащихся, прежде всего, на предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты, а также формированием в личности ответственности, надежности и адаптации к неизвестному. В. Л. Хайкин и Д. В. Григорьев подчеркивают, что необходим переход от управления учреждением к управлению программами дополнительного образования.

По мнению многих исследователей и практиков, решение различных специфических организационно-управленческих и профессионально-дидактических задач обеспечивает реализация различных подходов, которые взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга (В. Н. Кеспиков, Ф. Н. Клюев, Л. М. Кустов,

Рис. 2. Содержание целей личностно ориентированной системы исследовательской подготовки руководителей образовательных учреждений (В. Н. Кеспиков, 2004)

М. И Солодкова, С. В. Шутюк и др.). Так, например, технологический подход предназначен для решения типовых, стандартных задач, для обеспечения оптимальных параметров и процедур деятельности педагога-исследователя в достаточно определенных ситуациях, а творческий подход используется для решения задач в сложных, чем-то новых и нетипичных проблемных ситуациях.

2.2. Виды дополнительного профессионального образования: формальное, неформальное и информальное образование в контексте реализации профессионального стандарта педагога

Современное общество, переживающее социальную динамику и ускоренную информатизацию, требует соответствующего уровня образования. В настоящее время на смену традиционной, устоявшейся и привычной для общества образовательной системе приходит модель непрерывного образования, в течение всей жизни. Особое внимание уделяется «работникам, способным мобильно ориентироваться в критических ситуациях и эффективно организовывать деятельность по разрешению проблем» [9]. Все это вызывает изменение образовательных систем, а то и полную их модернизацию для достижения большей эффективности. Ключевые направления непрерывного образования были разработаны Международной комиссией ЮНЕСКО и представлены в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» и выражают их суть: «научиться познавать; научиться делать; научиться жить; научиться жить вместе» [23, с. 3].

Проблемой непрерывного образования первыми занялись западные педагоги в середине XX века. В России это вопрос стал активно обсуждаться в начале XXI века. Так, доклад Общественной палаты РФ «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» [22, с. 4] рассматривает «актуальность образования в течение всей жизни как одного» [22, с. 6] из приоритетных направлений развития современной российской образовательной политики. Вследствие этого

ЮНЕСКО была принята специальная терминология, отражающая степени и уровни организованности и соподчинения образовательных услуг, среди которых основными становятся: формальное, неформальное и информальное образование. Данные формы образования не существуют отдельно друг от друга, чаще всего наблюдается их интеграция и сближение. В настоящее время и в российской педагогической системе сложилось понимание видов образования, основанных на общности их характеристик и различий. Следует указать характерные черты данных видов непрерывного образования. На наш взгляд наиболее полные определения видов непрерывного образования дает Д. Москвин, который рассматривает данные виды образования в эволюционном развитии [18].

Формальное образование – происходит в организованном и структурированном образовательном пространстве, имеет законодательно определенную продолжительность, основанную на изучении по государственной учебной программе, которую реализует зарегистрированными и лицензированными по данному виду деятельности, по завершению обучения выдается общепризнанный или установленный иными законодательными актами диплом либо аттестат. Отметим, что признаки формального образования определены в соответствии с законом «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ. Неформальное образование чаще всего происходит «вне специально организованной системы или пространства, приобретая различные виды деятельности, важные и интересные для обучающегося, не носит плановый, систематический и целенаправленный характер» [18]. По завершении такого обучения документ об образовании чаще всего не выдается. Но в настоящее время все чаще по окончании какого-либо мероприятия неформального образования или публикаций в сборниках конференций, журналах, сетевых изданиях выдаются различного вида сертификаты или справки, что связано с активной практикой использования накопительного портфолио педагога.

«Информальное образование – индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер» [18], иными словами – это спонтанное образование личности, осно-

ванное на собственной активности, самовыражении и самоутверждении. Такое образование не имеет специально определенной структуры, а результат образования зависит от преобразования личностью образовательных возможностей и потенциалов общества в факторы своего индивидуального развития.

Соотнесение всех видов образования можно представить в виде следующей схемы.

Таблица 1

Модели соотнесения различных видов образования

Виды непрерывного образования		
формальное	неформальное	информальное
1. Общее образование: – дошкольное образование; – начальное общее образование; – основное общее образование; – среднее общее образование. 2. Профессиональное образование: – начальное профессиональное образование; – среднее профессиональное образование. 3. Высшее образование: – бакалавриат; – магистратура; – специалитет. 4. Высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации. 5. Дополнительное профессиональное образование:	1. Школа молодого специалиста. 2. Наставничество. 3. Дистанционное обучение. 4. Занятия в клубах и кружках. 5. Занятия в общественных организациях. 6. Индивидуальные занятия с тренером или репетитором	1. Профессиональное общение. 2. Регулярное чтение профессиональной литературы. 3. Путешествия. 4. Сообщества по профессиональным интересам. 5. Сетевое взаимодействие. 6. Конференции. 7. Тренинги. 8. Тематические научные и профессиональные выставки, семинары, конференции. 9. Написание статей, монографий книг на профессиональную тему. 10. Образовательный консультант. 11. Грантовая поддержка. 12. Индивидуальное самообразование

Виды непрерывного образования		
формальное	неформальное	информальное
– повышение квалификации; – профессиональная переподготовка		

Вхождение неформального и информального образования в современную образовательную систему имеет ряд проблем, которые ждут своего решения. Среди основных неразработанных вопросов следует выделить:

– изменение деятельностной парадигмы образования;

– рост инноваций в образовании;

– мониторинг неформального и информального образования;

– разработка управленческих механизмов в неформальном и информальном образовании;

– выработка системы оценивания, критериев, индикаторов успешности и форм фиксации результатов неформального и информального образования;

– разработка и практическое внедрение адаптированных к условиям российского образования моделей неформального и информального образования.

В соответствии с международными документами, а в частности с резолюцией 36-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 2011 г., прошедшей в Париже, «неформальным становится образование, которое», спланировано и осуществляется целенаправленно лицом или организацией, которая обеспечивает предоставление образовательных услуг [5]. Особенностью неформального образования является то, что оно служит альтернативой или дополнением к формальному образованию.

В современной образовательной организации, согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, право преподавательской деятельности, согласно пункту 1 статьи 46, «имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающее квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам» [28, с. 47]. В то же время согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010 г.), перед образованием поставлена задача

«привлечение в школу учителей, не имеющих базового педагогического образования. Пройдя психолого-педагогическую подготовку, освоив новые образовательные технологии, они смогут продемонстрировать детям, в первую очередь старшеклассникам, выбравшим профиль обучения, свой богатый профессиональный опыт» [19]. Таким образом, законодательно право преподавательской деятельности закреплено за физическими лицами, имеющими формальное образование. Соблюдение же норм закона о наличии педагогического образования, прохождении переподготовки и овладении новыми технологиями возложено на юридическое лицо – образовательную организацию. В статье 47 «Закона об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ за педагогом закреплено «право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» [28, с. 48]. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) осуществляется реализацией дополнительных профессиональных программ (ДПП): программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки.

К педагогу предъявляется требование на наличие формального образования, а так же закрепляется право и обязанность на повышение квалификации, через курсы повышения квалификации либо через профессиональную переподготовку. При этом следует учитывать, что при аттестации неполучение педагогическим работником ДПО не служит основанием для отказа при установлении педагогу квалификационной категории, либо для признания его не соответствующим занимаемой должности [20]. Таким образом, формальное образование служит основанием для занятия педагогической деятельностью.

В современной образовательной системе, где основной фигурой образовательного процесса является педагог, вопрос непрерывности образования особенно актуален. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. предполагает одной из приоритетных задач создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, что делает актуальной позицию «формирования программ развития и кадрового обновления образовательных организаций» [7; 8; 9] и предполагает ак-

тивное использование неформального и информального образования [12, с. 2].

Неформальное образование имеет ряд преимуществ, таких как:

– доступность в любом возрасте;

– отсутствие непрерывной структуры;

– короткая продолжительность;

– малозатратность;

– системность;

– профессиональная направленность.

Успешными условиями неформального образования является потребность личности в приобретении знаний, мотивированность к их практическому применению, «непрерывности профессионального развития педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность» [21], стремление к профессиональному росту, самоутверждению и самовыражению, желание и стремление к трансформации иного педагогического опыта и диссимиляции собственного. То есть имеет место мотивация самореализации, которая «определяется соотношением мотива самоактуализации и мотивации, заданных извне: …внутренняя ориентация на собственные принципы и мотивы; принятие на себя ответственности за события своей жизни; активный поиск информации; уверенность в себе, … направленность на других…» [16]. Информальное образование становится наиболее востребованным и продуктивным в информационно и событийно насыщенной среде. Такое образование происходит при освоении социально-культурного опыта, преломлении его сквозь собственные взгляды и вне рамок педагогически организованного процесса. Примером различия неформального и информального образования может служить следующий пример: педагог приобретает профессионально значимые навыки и умения во взаимодействии с наставником – это неформальное образование, а если педагог присматривается к методике, приемам и способам обучения своих коллег, преломляет этот опыт или поступает аналогично, то такое образование будет информальным. Условиями или стимулами информального образования является влияние общественного окружения – семья, друзья, работа, средства массовой информации. При таком образовании люди учатся непосредственно в своем окружении, усваивают опыт окружающих.

2.3. Психологические аспекты профессионального развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования

К психологическим аспектам профессионального становления педагогов в системе дополнительного профессионального образования прежде всего следует отнести мотивации профессионального развития педагогов, когнитивные и личностные факторах принятия решений в ситуациях, связанных с выбором направления и формы повышения квалификации, а также о сформированной профессиональной рефлексии.

Мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития педагогов представляют собой сложное образование, базовыми составляющими которого являются профессиональные мотивационные установки и социальный интеллект. Мотивационная система профессионально-личностного развития включает профессиональную мотивацию, мотивацию профессионального самосовершенствования и выполняете функцию системообразующего фактора развития личности специалиста [29].

Мотивационная сфера личности включает в себя: потребности, инстинкты, мотивы и другие факторы, детерминирующие поведение человека. Мотив (от лат. “movere” – приводить в движение, толкать) – это: побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей субъекта, совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков. Вопрос о том, что побуждает человека к деятельности, чем отличаются побудительные источники, определяющие различные виды деятельности и различающие поведение человека в рамках одной и той же деятельности, неоднократно рассматривался в работах У. Джеймса, З. Фрейда, А. Адлера, К. Левина, А. Аткинсона, А. Н. Леонтьева, Г. Хеккхаузена, Б. Вейнера, Ш. Ричи, А. Г. Маслоу, В. К. Вилюнаса, Н. И. Сарджвеладзе, В. С. Юркевич, А. В. Серого, И. Н. Семенова, В. Р. Ириной и других [цит. по: 17].

Одним из первых исследователей мотивации является Г. Мюррей, обозначивший собственную точку зрения на моти-

вацию человека и создавший специальный метод ее изучения – проективный метод. Развивая идею З. Фрейда о «проекции» как «выброс психической энергии», Г. Мюррей трактует проекцию как «естественную тенденцию людей действовать под влиянием своих потребностей, интересов, всей психической организации». Подобный механизм «диалога» глубинных структур личности с реалиями, окружающими человека, послужил Г. Мюррею основой для разработки тематического апперцептивного теста (ТАТ), стимульный материал которого представляет собой ряд сюжетных картинок со слабо структурированным содержанием. Интерпретация рассказов, составленных испытуемым по картам ТАТ, позволяет выявить проявление конкретных мотивационных тем, мотивов.

В научной школе В. Г. Грязевой-Добшинской, изучающей проблемы социальной психологии творчества и инновационного менеджмента, разработан принцип интеграции проективного метода и метода психосемантики (прежде всего, техники репертуарных решеток Дж. Келли). В целом самоактуализационный семантический ТАТ позволяет выявить тенденцию предпочтения тех или иных мотивов личности и определить структуру мотивации как совокупность важных мотивов деятельности [17].

Мотивация достижения представлена такими мотивами, как: *(НУ) мотив «надежда на успех»* (человек ставит перед собой положительно сформулированную цель достижения или работы) и *(БН) мотив «избегание неудачи»* (желание или надежда избежать неуспеха в деятельности, направленной на достижение).

Мотивация самореализации определяется соотношением мотива самоактуализации и мотивации, заданных извне: *(П +) мотив самореализации, мотив «поддержка с опорой на себя* (внутренняя ориентация на собственные принципы и мотивы; принятие на себя ответственности за события своей жизни; сильная реакция на утрату личной свободы; активный поиск информации; уверенность в себе; не склонны подчиняться давлению других людей) и *(П –) мотивация заданная извне, мотив «поддержка с опорой на других»* (направленность на других, зависимость поведения от окружения, внешних сил; при-

писывание ответственности за события своей жизни другим людям, случаю, судьбе.

Мотивация творчества включает в себя: *(Г) мотив «гибкость»* (способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; адекватно и вариативно реализовывать свои ценности в поведении, взаимодействовать с окружающими людьми; адекватность изменения психологических позиций) и *(Т) мотив «творческая направленность»* (личностная характеристика, в которой представлено мотивационно-смысловое ядро личности, содержательно обусловливающее процессы самовыражения и самореализации человека; преобладание ценностей создания нового; совокупность мотивов, направленных на активно-преобразовательное отношение к социуму, на формирование индивидуализированной системы личностных качеств, обеспечивающих устойчивость поведения личности в разнообразных жизненных ситуациях).

В многолетних исследованиях социально-психологических факторов развития креативности специалистов Т. Амабайл, доказано, что именно внутренняя мотивация человека создает наиболее оптимальные условия для развития креативного потенциала личности и успешной его реализации в условиях профессиональной деятельности [2].

Обратимся далее к результатам проведенного нами ранее эмпирического исследования мотивационных ресурсов инновационной образовательной деятельности педагогов, задающих мотивацию их профессионального развития. Обозначенные выше аспекты предопределили логику выявления мотивационных ресурсов создания инновационных образовательных проектов. Для изучения структуры мотивации педагогов в нашем исследовании использован самоактуализационный семантический тематический апперцептивный тест (авторы методики: В. Г Грязева-Добшинская, Н. В. Нестерова, Н. В. Маркина, 1995–2007) [17].

Результаты проведенного нами исследования показывают, что в структуре мотивационного профиля людей, успешно занимающихся образовательной инноватикой (в режиме научно-прикладных образовательных проектов, авторских образовательных проектов) доминируют мотив «надежды на успех» (НУ = 4) и мотив самоактуализации (П+ = 3,5). На второй пози-

ции находится мотив «гибкость» (Г = 2,5). Третью позицию в оптимальном профиле специалистов-инноваторов разделяют в равной степени мотивы, заданные извне (П– = 1,5) и творческая направленность (Т = 1,5). На четвертой позиции – мотив «избегания неудачи» (БН = 1). Обращаем внимание на то, что присутствие каждого мотива в структуре мотивации, наличие каждой из шести мотивационных тем, заданных структурой методики САС-ТАТ, является обязательным в мотивационном профиле специалистов-инноваторов [16].

При анализе мотивационного профиля педагогов, имеющих опыт инновационной деятельности в области разработки и реализации образовательных программ по работе с одарёнными и мотивированными детьми, а также детьми, занимающимися учебно-исследовательской и проектной деятельностью можно отметить ряд фактов. Во-первых, в структуре их мотивации доминируют мотив «самоактуализации» и социальные мотивы, заданные извне. Во-вторых, мотивы, задающие мотивацию достижения, находятся на вторых позициях: мотив «надежды на успех» и мотив «избегания неудач». В-третьих, наименее проявленными являются мотив «гибкости» и мотив «творческая направленность». Другими словами, педагоги, имеющие опыт инновационной деятельности, могут быть мотивированы различным сочетанием выбора между деятельностью, связанной с позитивной мотивацией достижения (НУ) и деятельностью других типов. Подобную вариативность в степени выраженности в мотивационных профилях педагогов демонстрирует мотив «гибкость» (Г) от отсутствия до значимого проявления [16].

В целом можно отметить, что обращение педагогов к разработке инновационных образовательных программ, проектов, к создание локальных или комплексных инновационных продуктов, связано с мощным мотивационным ресурсом, природа которого кроется: а) в выборе ими деятельности, связанной с адекватной оценкой профессиональной ситуации и тщательным анализом своей подготовки, своей компетентности для решения вопросов, возникающих внутри этой ситуации; б) в выборе тех профессиональных стратегий, которые заданы практикой совместной групповой деятельности, опытом командного взаимодействия и умения соотнести цели и задачи своего профессио-

нального и личностного развития с целями и задачами педагогического коллектива.

Отметим далее особенности творческой активности педагогов. К ним можно отнести: духовно-эстетическое богатство; мотивированность и целесообразная активность в педагогической деятельности в системе дополнительного образования; активная жизненная позиция педагога, выражающаяся в его принципиальности, последовательности в отстаивании музыкально-эстетических взглядов в процессе педагогической деятельности; активность в музыкально-эстетическом самосовершенствовании. Другими словами, профессионально-творческая активность педагога дополнительного образования представляет собой интегративное личностное образование, выраженное в музыкально-эстетической и музыкально-педагогической подготовленности педагога, с высоким уровнем мотивационной готовности к самосовершенствованию, необходимое для выхода педагога на качественно новый музыкально-эстетический и педагогический уровень профессионализма, путем продуцирования новых концептуальных идей, замыслов, их креативной реализации в музыкально-педагогических инновационных проектах, программах самореализации в системе дополнительного образования. Качественными характеристиками ее выступают музыкально-эстетическая и музыкально-педагогическая подготовленность; высокий уровень мотивационной готовности к музыкально-педагогическому самосовершенствованию; само-проявление в инновационных проектах, программах самореализации в системе дополнительного образования [26].

2.4. Профессиональная стрессоустойчивость педагогов

Понятие «стресс» введено Гансом Селье в 1936 году. Стрессом называют однотипные биохимические изменения, которые возникают в организме при любом воздействии различных экстремальных факторов, как физических (жара, холод, травма и др.), так и психических (опасность, конфликт, радость). Важно заметить, что стресс – это реакция на чрезвычайный раздражитель, а не на раздражитель вообще.

Значительное повышение темпа жизни, увеличение информационных и эмоциональных нагрузок придают проблематике психического стресса и в особенности проблеме индивидуальной устойчивости к стрессу особое значение. В последние годы в психологической науке и практике вновь возрос интерес к вопросам, связанным со стрессом и механизмами формирования стрессоустойчивости человека в педагогической деятельности, что нашло отражение в работах С. В. Субботина, Л. В. Карапетян, А. А. Баранова, В. В. Рубцова, М. Ю. Буслаевой, А. А. Андреевой, Д. Н. Сосниной, Л. А. Нижегородовой и других.

Причины психического стресса можно разделить на две категории: ситуационный стресс и расстройства психической адаптации. Ситуационный стресс запускается факторам экстремальности внешней ситуации (субъективная опасность, значимость, неожиданность и продолжительность события) Причинами расстройства психической адаптации являются: тревожность, сниженный контроль мотивационной сферы, и рассогласование системы потребностей. В основе тревожности лежат неопределенность событий и неудачи приспособления. На рассогласование системы потребностей влияют они же и сниженный контроль мотивационной сферы. К неудачам приспособления приводят нехватка ресурсов (неврологических, адаптационных, социальных и других) и слабость формирования многозначности ситуации, своей роли в ней и т. д.

Разовьется ли в результате наличия ситуационного стресса или расстройств психической адаптации стресс, определяет сила стресс-ограничивающих систем. Чем они слабее, тем выше вероятность стресса. В структуре стресс-синдрома содержится четыре компонента. Вегетативный субсиндром (его течение зависит от вегетативной устойчивости, на которую влияет состояние стресс-ограничивающих систем; хронический стресс может вызывать психосоматогенные дисфункции, которые бывают связаны с психогенной болью и/или головокружением). Эмоциональный субсиндром (ухудшается в случае эмоциональной неустойчивости, на которую среди прочего, сильно влияет тревожность). Когнитивный субсиндром (гибкость мышления (способность к формированию многозначности) и сильная мотивация может облегчить течение стресса, негиб-

кость и слабая мотивация – ухудшить). Социальный субсиндром, т. е. изменения социального поведения (агрессивное социальное поведение может вызываться эмоциональной неустойчивостью, психогенной болью и слабым контролем).

В трудовой деятельности выделяют три вида стрессов: рабочий, организационный и профессиональный стрессы. Рабочий стресс связан с причинами, возникающими на рабочем месте (нарушение условий труда, места работы). Организационный стресс рассматривается в работах Л. В. Куликова и определяется им как «негативное влияние на работника особенностей той организации, в которой человек трудится» [цит по: 15, с. 12]. Профессиональный стресс – «это связанное с выполняемой профессиональной деятельностью напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов» [15, с. 8]. О. В. Макаренко различает три разновидности профессионального стресса: информационный; эмоциональный; коммуникативный [15].

Среди причин (стресс-агентов) формирования профессионального стресса в деятельности преподавателей О. А. Кожевникова называет: социальную оценку, физическую опасность, неопределенность, повседневную рутину. К этому, на наш взгляд, можно добавить интенсивность профессиональных коммуникаций и процессов трансформации научно-методических ориентиров и модернизацию содержания предметных областей. Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, например, I. Dunham [цит. по: 3] выделяет в первую очередь такие, как фрустрированность, тревожность, изможденность и выгорание. Подобные стресс-реакции E. Paykel, I. Dunham и другие зарубежные авторы связывают со следующими особенностями педагогической деятельности: восприятие и осмысление одновременных коммуникаций разнообразного рода; изменение микросоциальной ситуации; взаимодействие с различными социальными группами; ролевая неопределенность (обилие социально-ролевых ожиданий); поведение и отношение детей [цит. по: 3].

В педагогической практике выделяют ряд факторов инициирующих эмоциональное выгорание. Данные факторы В. Е. Орел объединяет в четыре группы [25] в зависимости от: условий

труда, от личностных качеств работника, управленческих причин, насыщенности и характера межличностных общения с коллегами.

В группе стрессогенных факторов, зависящих от условий труда, автор рассматривает: перегрузки работой в целом; финансовые затруднения; загруженность работой и отсутствие свободного времени; быстрое переключение на новую работу; отсутствие стимулов для качественной работы; перегрузка деятельностью вне сферы прямых обязанностей.

В группе стрессоров, зависящих от личных качеств работника: боязнь администрации (особенно при авторитарном стиле управления); чувство чрезмерно высокой ответственности за результаты работы; ошибки в общении с коллегами и администрацией; возбудимость как доминирующая черта характера; изолированная позиция в коллективе; нехватка знаний по технологии профессиональной деятельности; нехватка времени вследствие плохой самоорганизации.

В группе стрессогенных факторов, обусловленных управленческими причинами: конфликты с администрацией по причинам ее низкой управленческой культуры и компетентности; неадекватная оценка администрацией профессионального труда работников; унижение перед коллективом; недоверие руководителя к возможностям и способностям работника; оскорбление со стороны администрации отдельных работников; проблемы, связанные с аттестацией профессионализма работников; слабые знания руководителем индивидуальных особенностей работника.

В группе стрессоров, заданных межличностным общением с коллегами, данные следующие: оскорбления со стороны коллег; негативные проявления в оценках деятельности и личностных качеств со стороны партнеров по работе; позиция «отвергаемого» в коллективе; наличие группировок в коллективе; психофизиологическая несовместимость, безотчетная неприязнь; столкновения на почве антагонизма в профессионализме.

Итак, проанализировав стресс-факторы, способствующие возникновению профессиональных стрессов, О. И. Кожевникова разделяет их на две группы: внешние и внутренние. К внешним она относит организационные факторы (условия и организация труда, взаимоотношения с руководством и коллективом,

взаимоотношения со студентами и т. п.). К внутренним – индивидуально-психологические особенности личности педагога: мотивированность, направленность, характер и темперамент, способности, самооценка, стрессоустойчивость [11].

Б. А. Вяткин и Д. Н. Соснина утверждают, что влияние стресса на успешность деятельности связано с индивидуальными особенностями человека, и на разных лиц один и тот же уровень стресса может оказывать положительное или отрицательное влияние. Для одних он является оптимальным для работы и творчества, а для других – чрезмерным и может влиять разрушительным образом [4; 27].

Б. Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и содействующее успешному выполнению деятельности [3]. П. Б. Зильберман рассматривает стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [5]. Иногда понятие «стрессоустойчивость» используется как синоним понятия «эмоциональная устойчивость». Так, например, С. М. Оя под эмоциональной устойчивостью понимает способность быть эмоционально стабильным, то есть иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности [26].

В исследованиях Д. Н. Сосниной доказано, что устойчивость/неустойчивость к сценическому стрессу детерминирована разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Симптомокомплекс «стрессоустойчивости» включает в себя подвижность и уравновешенность нервной системы, высокую коммуникативную эргичность, психомоторную скорость, низкую интеллектуальную и психомоторную эмоциональность, экспрессивность, уверенность в себе и высокий уровень субъективного контроля. С другой стороны, стрессонеустойчивость отличается низкой психомоторной и коммуникативной эргичностью и пластичностью, низкой коммуникативной скоростью, высокой коммуни-

кативной эмоциональностью, сдержанностью, робостью, а также низкой интернальностью в области межличностных отношений.

Контрольные вопросы и задания к разделу 2

1. Приведите принципы, положенные в основу теории и практики исследовательской подготовки руководителя образовательной организации. В чем выражается их особенность?

2. Каковы цели личностно ориентированной системы исследовательской подготовки руководителя образовательного учреждения?

3. В каком документе определены признаки формального образования?

4. Сравните особенности неформального и информального дополнительного профессионального образования педагогов.

5. Приведите приемы мотивации профессионального развития педагогов. Обоснуйте свой выбор.

6. Какие когнитивные и личностные факторы принятия решений влияют на выбор направления и формы повышения квалификации?

7. Какие когнитивные и личностные факторы принятия решений влияют на осуществление профессиональной рефлексии?

8. В чем заключается профессиональная стрессоустойчивость педагогических работников?

Список литературы к разделу 2

1. Акты Генеральной конференции, 36-я сессия, Париж, 25 октября – 10 ноября 2011 г. // Бесплатная библиотека России. – URL: http://libed.ru (дата обращения: 11.01.2016).

2. Амабайл, Т. М. Как убить творческую инициативу / Т. М. Амабайл // Креативное мышление в бизнесе. – (Серия «Классика HarvardBusinessReview») ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 232 с. – С. 9–35.

3. Варданян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542–543.

4. Вяткин, Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Б. А. Вяткин. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 109 с.

5. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974. – С. 138–172.

6. Ильина, А. В. Развитие профессиональных компетенций педагогов в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2. – С. 93–98.

7. Ильина, А. В. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации модульных курсов в дополнительном профессиональном образовании / А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2014. – № 1 (18). – С. 98–109.

8. Ильина, А. В. Кадровое и методическое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / А. В. Ильина, Ю. Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 120–124.

9. Ильина, А. В. Учебно-исследовательская деятельность как средство обеспечения принципа преемственности в обучении / А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 3. – С. 16–25.

10. Кеспиков, В. Н. Управление исследовательской подготовкой руководителя образовательного учреждения : дис. … д-ра пед. наук / В. Н. Кеспиков. – Челябинск, 2004. – 375 с.

11. Кожевникова, О. А. Профессиональный стресс: причины возникновения, возможности профилактики и коррекции / О. А. Кожевникова // МНКО. – 2009. – № 7-1. – С. 273–277.

12. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» / сост. Е. А. Коузова, Е. А. Тюрина, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, Ф. А. Зуева, А. В. Ильина ; под ред. В. Н. Кеспикова ; Челяб. ин-т переподг. и пов. квал. работ. образ. – 2-е изд. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 88 с.

13. Концепция развития образования РФ до 2020 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. ; 2765-р // Российская газета. – 2015. – № 1. – С. 2.

14. Коптяева, О. Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Коптяева Ольга Николаевна. – Ярославль, 2009. – 243 с.

15. Макаренко, О. В. Психология профессионального развития личности. Профессиональный стресс : учеб. пособие / О. В. Макаренко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2007. – Ч. II.

16. Маковецкая, Ю. Г. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации программ стажировок педагогов образовательных организаций в условиях реализации концепции «ТЕМП» / Ю. Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2015. – № 2 (23). – С. 50–57.

17. Маркина, Н. В. Мотивационные ресурсы инновационной образовательной деятельности педагогов / Н. В. Маркина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2015. – № 2 (23). – С. 58–64.

18. Маркина, Н. В. Самоктуализационный семантический ТАТ: структура методики и ее эвристические возможности / Н. В. Маркина, В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Нестерова // Социальная психология творчества – 2007. Выпуск 3 / под ред. В. Г. Грязевой-Добшинской, Н. В. Маркиной. – Челябинск : ООО «Полиграф-мастер», 2007. – 208 с. – С. 112–119.

19. Москвин, Д. За невозможным до конца. Перспективы развития неформального и информального образования в России / Д. Москвин // Живой журнал. – URL: http://dmitry-moskvin.livejournal.com (дата обращения: 11.01.2016).

20. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Министерство образования и науки России. – URL: http://минобрнауки.рф (дата обращения: 11.01.2016).

21. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» Постановление Правительства Российской Федерации № 497 от 23 мая 2015 г. – М. : Омега-Л, 2015. – 44 с.

22. Обоскалов, А. Г. Особенности научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта «Педагог» на региональном уровне (из опыта работы Челябинской области) / А. Г. Обоскалов, А. В. Коптелов // Современное до-

полнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 122–136.

23. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? : доклад // Общественная палата Российской Федерации. – М. : 2007. – 78 с.

24. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения доклада Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века. – М. : Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.

25. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1.

26. Оя, С. М. Особенности предстартовых сдвигов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С. М. Оя // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям. – М., 1969. – С. 64–67.

27. Соснина, Д. Н. Стрессоустойчивость в художественно-творческой деятельности в интегральном исследовании индивидуальности : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Д. Н. Соснина. – Пермь : Пермский гос. пед. ун.-т, 2013. – 168 с.

28. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. ; Омега-Л, 2013. – 134 с.

29. Чеботарев, С. С. Мотивационные ресурсы профессионально-личностного развития практического психолога в процессе обучения в вузе : дис. … канд. психол. наук / С. С. Чеботарев. – Белгород : Белгородский гос. ун-т, 2002. – 196 с.

30. Шерешева, М. Ю. Формы сетевого взаимодействия компаний : курс лекций / М. Ю. Шерешева. – М. : Наука, 2013. – 258 с.

РАЗДЕЛ 3.
Практики реализации курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми

Сложившаяся в последние годы система организации дополнительного профессионального образования на базе института предлагает педагогам, работающим с одарёнными детьми, не только возможность познакомиться с современными теориями и концепциями, но и возможность выбора различных практик и форм реализации курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов на базе тех образовательных организаций, которые реализуют на своей базе научно-прикладные проекты или реализуют программу поддержки региональных предметных лабораторий.

3.1. Практика курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, на базе общеобразовательной школы

В работе образовательной организации на первый план выходит необходимость создания единой системы реализующей потенциальные возможности обучающихся с учетом их индивидуальности. Отправной точкой в работе с одарёнными и высокомотивированными детьми может выступать исследовательская деятельность обучающихся на основе естественно-научных предметов. В ходе реализации научно-прикладного проекта педагоги образовательной организации проходят курсы повышения квалификации, а также обучение на стажировочных площадках образовательных организаций области. Участниками реализации научно-прикладного проекта отмечается, что система работы педагогического коллектива становится упорядоченной, системной и подчиненной единой цели. Обобщая и систематизируя педагогический опыт, коллектив образовательной организации приходит к пониманию необходимости рас-

пространения накопленного опыта. Продуктом диссеминации педагогического опыта одной из образовательных организаций является модульный курс повышения квалификации «Содержательно-процессуальные аспекты учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения и реализации ФГОС общего образования» [8], учебно-тематический план которого разработан Центром учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО г. Челябинска. По окончании модульного курса педагоги получают сертификат о краткосрочном повышении квалификации.

Тема краткосрочного модульного курса повышения квалификации актуальна для педагогов образовательных организаций, а содержательное наполнение основывается на практическом опыте педагогического коллектива. К реализации модульного курса привлечено три региональных тьютора – педагога нашей образовательной организации.

Цель программы модульного курса – методическая поддержка педагогов при организации учебно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС НОО и ООО. Реализуемый модульный курс, осуществляет следующие задачи:

– овладение методическими приемами при организации учебной и исследовательской деятельности обучающихся как условием достижения современного качества образования в ООО;

– систематизация представлений о проектной и исследовательской деятельности обучающихся и сформирование готовности к разработке проектов как на уроках, так и во внеурочной деятельности;

– овладение технологией организации учебных исследований как условием реализации ФГОС НОО и ООО;

– совершенствование механизмов оценки эффективности организации и реализации учебно-исследовательской деятельности в ОО;

– целевая аудитория модульного курса – это руководители ОО, заместители руководителей и педагоги образовательных организаций.

Освоение программы предполагает формирование следующих педагогических компетенций и целевых установок:

– педагогические работники будут подготовлены к реализации учебно-исследовательской деятельности обучающихся (УИД);

– практическое усвоение педагогических приемов и методов организации УИД;

– педагогическое обеспечение реализации УИД;

– реализация УИД в условиях урочной и внеурочной деятельности;

– оценка эффективности организации и реализации УИД.

Основой программы является понятие учебно-исследовательская деятельность обучающихся, в которое мы вкладываем следующий смысл: «учебно-исследовательская деятельность обучающихся – процесс совместной работы обучающегося и педагога по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов. Целью такого взаимодействия служит создание условий для развития творческой личности, ее самоопределения и самореализации» [2].

Основой модульного курса является практико-ориентированная деятельность слушателей. Следует обратить внимание, что все занятия построены на основе деятельностного подхода, активно используются групповые формы работы.

При изучении первой темы слушателям раскрывается понятие «проектной деятельности», история метода проектов как педагогической технологии, роль и значение проектной деятельности в деятельности образовательной организации. Акцентируется внимание, что кроме познавательного, развивающего значения самостоятельная исследовательская и проектная деятельность имеет и еще одно немаловажное значение – это социализация личности обучающихся, преодоление не комфортности, формирование успешности, подготовка к самостоятельной жизни и профессиональное самоопределение обучающихся.

Вторая тема «Классификация проектов» раскрывает многообразие видов проектов и их использование в исследовательской деятельности обучающихся. Ключевым вопросом данной темы является практическое использование того или иного вида проекта в зависимости от педагогической ситуации.

В теме «Обеспечение эффективности учебно-проектной деятельности обучающихся» раскрываются необходимые материальные, кадровые, психолого-педагогические условия, обеспе-

чивающие эффективное использование проектной и исследовательской деятельности. Особо рассматриваются педагогические приемы, которые позволяют эффективно формировать у обучающихся необходимые умения и закрепляют полученные навыки проектной и исследовательской деятельности. На практическом занятии слушателям предлагается разработать критерии эффективности проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Ключевой темой модульного курса является тема «Методика организации учебно-исследовательской деятельности в условиях урочной деятельности». Особенностью разработанного модульного курса является то, что в данной теме слушатели анализируют открытые занятия педагогов образовательной организации. Для успешной работы слушателям предлагается, используя различные формы погружения в проблему, проанализировать, а затем смоделировать уроки с использованием технологии проектно-исследовательской деятельности. В результате у слушателей появляется кейс материалов, технологическая карта урока, оценочная карта, позволяющей зафиксировать деятельность учителя и обучающих на различных этапах урока, определить целевые ориентиры и уровни их достижения.

Тема «Учебное проектирование в начальной и основной школе» так же является практико-ориентированной и ее основой служит посещение открытого занятия слушателями модульного курса. После которого педагог проводит самоанализ занятия, раскрывает особенности использования технологии учебного проектирования, отвечает на вопросы слушателей. Данная тема лучше всего проходит в форме открытой дискуссии, основанной на самоанализе педагога, проводившего открытое занятие и его анализе слушателями модульного курса.

Необходимо отметить, что после каждого практического занятия или занятия стажировочной части модуля слушатели нарабатывают богатый разноплановый дидактический материал, который может быть использован непосредственно в практике работы образовательной организации.

Заключительная тема модульного курса «Оценка эффективности организации и реализации учебно-исследовательской деятельности обучающихся» проводится в форме «круглого

стола». Основой эффективности является достижение тех или иных критериев, которые были сформулированы слушателями ранее при изучении темы «Обеспечение эффективности учебно-проектной деятельности обучающихся».

Разработанный нами модульный курс был предложен педагогам области и является востребованным педагогическим продуктом. Так, на модульном курсе «Содержательно-процессуальные аспекты учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения и реализации ФГОС общего образования», проведенном на базе нашей образовательной организации, прошло обучение 36 педагогов из 8 территорий Челябинской области. Опыт реализации темы предложенного модульного курса нашел отражение в публикациях педагогов образовательной организации в педагогических журналах, сборниках всероссийский и международных педагогических конференций. Опыт разработки, внедрения и результативность модульного курса был представлен на круглом столе «Информационно-методическое сопровождение педагогов, работающих с одарёнными и перспективными обучающимися в условиях реализации концепции «ТЕМП», проведенном в рамках V Международной научно-практической конференции «Региональные модели сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей» [16]. А также стал основой методического пособия «Реализация проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы» [15], изданного ГБУ ДПО ЧИППКРО в ноябре 2015 г. В данном пособии рассматриваются аспекты подготовки и осуществления проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС. Представлены как научно-теоретические материалы, так и примеры практического характера, обеспечивающие помощь в эффективной работе обучающихся над проектом от первых шагов до ее завершающего этапа – защиты.

В заключение хочется привести слова В. П. Вахтёрова, известного русского педагога и методиста начала XX века, которые сегодня звучат как никогда актуально: «Образован не тот, кто много знает, а тот, кто хочет много знать и умеет добывать эти знания» [5]. Поэтому педагогам важно прививать обучающимся вкус к исследованиям, вооружать их методами учебно-исследовательской деятельности, так как в современных услови-

ях от человека требуются именно способности самому решать свои проблемы, находить выход из трудной ситуации, проявлять инициативу и творчество для успешной самореализации.

3.2. Практика курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, на базе областных предметных лабораторий

Приоритетным направлением развития системы образования Челябинской области является формирование у обучающихся естественно-научного мышления средствами технологического и естественно-научного образования. Исходя из этого, педагогический арсенал средств обучения должен включать объекты и предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся. Исходя из этого, на передний план выдвигаются умения педагогов проектировать не только деятельность обучающегося, но и свою профессиональную деятельность.

Одним из эффективных механизмов развития проектной культуры педагогов является стажировка в образовательных организациях, на базе которых созданы предметные лаборатории технологического и естественно-научного направлений и центры образовательной робототехники. Основным принципом, обеспечивающим реализацию программ стажировок, является принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития профессиональной компетентности педагогических работников. Соответственно практически значимым результатом прохождения педагогами стажировок на базе указанных образовательных организаций станет приобретение ими практики разработки образовательных кейсов, которые возможно рассматривать в качестве типовых задач применения обучающимися универсальных учебных действий. Кроме того, структура программ стажировок отражает технологические аспекты реализации персонифицированных программ повышения профессиональной компетентности педагогов в использовании

ими элементов технологического и естественно-научного образования для решения профессиональных задач, а именно формирования (развития) планируемых результатов освоения обучающимися образовательных программ различных уровней образования; реализации приоритетных направлений развития Челябинской области.

Пособие разработано коллективом авторов из числа специалистов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, педагогических работников образовательных организаций Челябинской области по поручению Министерства образования и науки Челябинской области в рамках научно-методического сопровождения реализации Концепции развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП». Материалы пособия будут интересны руководителям и педагогическим работникам образовательных организаций, педагогам организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций.

Стажировка – основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных общеобразовательных организаций, с целью освоения на основе системно-деятельностного подхода способов реализации ФГОС общего образования [цит. по: 16].

В данном разделе представлены программы стажировок, разработанные авторскими коллективами общеобразовательных организаций, на базе которых созданы, с одной стороны, областные предметные лаборатории технологического и естественно-научного направлений, с другой – центры образовательной робототехники. Содержание программ стажировок ориентировано на педагогических и руководящих работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и отражает особенности учебного плана программы стажировки «Эффективные способы достижения учащимися метапредметных результатов средствами дисциплин технологического и естественно-научного циклов».

Основным принципом, обеспечивающим реализацию программ стажировок, является принцип максимального разнооб-

разия предоставленных возможностей для развития профессиональной компетентности педагогических работников. Соответственно, в процессе повышения квалификации педагоги получат возможность:

– сформировать представления о формировании у обучающихся естественно-научного мышления с помощью методов инженерного образования, о месте образовательной робототехники в образовательном пространстве школы;

– освоить методы и приемы формирования у обучающихся универсальных учебных действий средствами предметов технологического и естественно-научного циклов на уровнях начального общего и основного общего образования;

– освоить методику конструирования учебных заданий, направленных на достижение метапредметных результатов с позиций требований, установленных ФГОС общего образования, на основе кейс-технологии и [12] с учетом межпредметных связей, а также подходы к оценке метапредметных результатов;

– приобрести необходимые умения подготовки обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности.

Отличительной особенностью представленных программ стажировок является наличие в их составе практико-ориентированной части в объеме не менее 75% от общего объема учебных занятий. Соответственно учебные занятия стажировки организованы в различных формах (практические работы, круглые столы, дискуссии и др.). Кроме того, при разработке программ стажировок авторскими коллективами учитывались андрагогические принципы обучения [6], отражающие специфику обучения взрослых, а именно: 1) приоритет самостоятельного обучения, предполагающего осуществление персонифицированной организации процесса обучения; 2) принцип совместной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие различных субъектов обучения при планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения; 3) принцип опоры на опыт слушателей, выступающий в качестве одного из источников обучения как конкретного слушателя, так и группы; 4) принцип актуализации результатов обучения, заключающийся в оперативном применении на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств; 5) принцип

элективности обучения, отражающий возможность предоставления слушателям определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств обучения, оценивания результатов обучения; 6) принцип развития образовательных потребностей, согласно которому процесс обучения строится в целях формирования у слушателей новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Данные основания позволяют утверждать, что представленные материалы стажировок могут использоваться педагогическими и руководящими работниками при разработке персонифицированной внутриорганизационной системы повышения квалификации, ориентированной, с одной стороны, на удовлетворение потребностей и разрешение затруднений педагогов в организации и реализации образовательного процесса в целом и, в частности, в формировании (развитии) планируемых результатов освоения обучающимися образовательных программ различных уровней образования средствами технологического и естественно-научного образования; с другой стороны – реализацию приоритетных направлений развития общего образования на территории Челябинской области в среднесрочной перспективе.

Таким образом, представленные программы стажировок могут служить технологическими компонентами реализации персонифицированных программ повышения профессиональной компетентности педагогов в использовании ими элементов технологического и естественно-научного образования для решения профессиональных задач.

3.3. Проведение курсов краткосрочного повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, на базе организаций дополнительного образования детей

Методические и психологические аспекты профессионального развития педагогов неоднократно рассматривались в работах М. А. Валеевой, С. Л. Васильченко, Т. Н. Гущиной, И. В. Калиш,

С. В. Обоевой, А. И. Щетинской, Д. Е. Яковлева и др.). При этом практически не исследуется проблема подготовки ключевого участника учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования – педагога, обладающего двойной компетенцией. Считается, что педагогические учебные заведения готовят учителей по всем направлениям педагогической деятельности. В некоторых из них даже открываются кафедры дополнительного образования, целью которых является педагогическая подготовка специалистов, учитывающая психолого-педагогические особенности детей поступивших в такие учреждения. Но в этих педагогических вузах не готовят руководителя авиамодельного или судомодельного или другого технического кружка и т. д. (педагога дополнительного образования, умеющего делать что-то самостоятельно, показать, как надо делать, научить, как надо делать) [9].

Далее представлен опыт Специализированного центра Уральского федерального округа по работе с одарёнными детьми» и Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска в проведении курсов повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, в рамках сотрудничества с Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования (2000–2006 гг.). Научно-методической основой разработки и реализации базисной образовательной программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей «Научно-теоретические и психолого-педагогические основы дополнительного образования детей» и вариативные образовательные программы по отдельным направлениям дополнительного образования детей [5].

Содержание программ имеет общую структуру, состоящую из двух блоков: инвариантного (базового) и вариативного. В структуру входят четыре модуля, предусматривающие общие требования реализации образовательной политики в сфере дополнительного образования, а также отражающие особенности содержания каждой направленности.

Содержание модулей по специализациям, в которых конкретизируется отраслевое содержание, является составной частью содержания образования и также представляет перспективы развития педагогической практики в вариативном блоке. Вариа-

тивные компоненты содержания основаны на принципе дифференцированного обучения для педагогов с учетом их образования, стажа работы, результатов аттестации, профессиональных проблем, специфики отдельного образовательного учреждения. Таким образом, нами в основу содержания программ положены инвариантные и вариативные составляющие ключевых компетенций педагогов дополнительного образования, охарактеризованные в исходных составляющих. При построении того или иного варианта программ нами использован блочно-модульный принцип.

Третьим компонентом механизма актуализации является внедрения активных способов обучения, которые адекватны способам профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования и помогают оптимальному освоению содержания, а также модульная интеграция содержательных компонентов.

Выбор методов обусловливается условиями, временем протекания процесса обучения, особенностями индивидуального стиля преподавания и восприимчивостью обучающихся. Речь идет о совокупности методов и форм, активизирующих субъектность обучающегося, адекватных профессионально-педагогической деятельности педагога дополнительного образования. Среди них для педагогов дополнительного образования занятия в режиме активизирующего обучения приобретают особую актуальность, так как изолированность детских творческих объединений приводит к некоторой «закрытости» педагога от коллег и к «глобализации» повседневных проблем.

Для слушателей были развернуты такие способы реализации обновленного содержания образовательной программы и способов обучения, активизирующих образовательную деятельность в ходе повышения квалификации, как: деятельностные и проектные игры, рефлексивные практикумы, мастер-классы и творческие мастерские, лекции, семинары [5].

Опыт Специализированного центра Уральского федерального округа по работе с одарёнными детьми» и Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска в области проведения курсов повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми, был обобщен в рамках диссертационного исследования О. А. Черепановой [19; 20].

О. А. Черепанова исходит из того, что эффективность образовательного процесса повышения квалификации определяется актуализацией ключевых компетенций (познавательной, коммуникативной, профессионально-технологической, конструктивно-проектировочной, исследовательской, социально-профессиональной, информационно-коммуникационной и рефлексивно-психологической) и обеспечением их интеграции в образовательных модулях дополнительной образовательной программы.

На основании теоретических подходов и практической деятельности О. А. Черепановой и С. Г. Молчановым выявлен механизм актуализации ключевых компетенций в содержании повышения квалификации педагогов дополнительного образования, который заключается в следующем:

1) выделение ключевых компетенций из совокупности базовых (основных) и вариативных (дополнительных) компетенций, представленных в современных педагогических исследованиях и нормативных квалификационно-педагогических требованиях к данной категории педагогов;

2) формирование содержания образовательной программы повышения квалификации соответственно выделенным ключевым компетенциям;

3) внедрение активных технологий обучения, которые адекватны способам профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования и способствуют оптимальному освоению содержания [20].

В. Н. Иванченко предлагает при развитии творческого потенциала педагога дополнительного образования в системе повышения квалификации обращать внимание на следующие моменты:

– индивидуализация процесса повышения квалификации педагога дополнительного образования в образовательной среде курсов повышения квалификации;

– перестройка структурной организации курсового процесса; активное использование диагностических методик по выявлению, развитию творческого потенциала педагога дополнительного образования;

– корректировка содержания и тематики курсов повышения квалификации с учетом запросов слушателей, включение их в

выполнение творческих инновационных проектов и программ педагога дополнительного образования;

– организация стажировки педагога дополнительного образования на базовых научно-экспериментальных площадках учреждений дополнительного образования детей города;

– развитие методической и инновационной компетентности педагога дополнительного образования [8].

3.4. Психологический портрет педагога, работающего с одарённым ребенком

Ряд исследователей в качестве фактора развития личности учащихся предлагают рассматривать личность педагога. Так, например, М. Ю. Кондратьевым, Л. М. Гороховской, О. Н. Кочетковой выявлено, что, взаимодействуя с учениками, педагог персонализируется в них, транслирует свою индивидуальность, а результатом его персонализации выступает авторитет среди учащихся [цит. по: 11]. Необходимо, отмечают авторы, дифференцировать авторитет личности педагога и авторитет роли. М. Ю. Кондратьев подчеркивает, что в младшем школьном возрасте можно говорить скорее об авторитете роли, проявляющемся в том, что в большинстве случаев за учителем признается право на принятие ответственных решений в значимых образовательных ситуациях. В подростковом возрасте это право дифференцируется и происходит спецификация авторитета роли педагога. Для старшего школьного возраста характерно более осознанное отношение к авторитету власти педагога вообще и широкий разброс в иерархизации власти авторитета [цит. по: 11]. Подчеркнем, что авторитет личности педагога формирует потребность в творчестве и развивает творческие способности учащихся.

В педагогике творчества анализируется влияние программ, предназначенных для роста креативности средствами школьного профильного обучения. Т. В. Огородовой выявлено, что творческое вербальное мышление учащихся профильных классов при сравнении с общеобразовательными отличается большей гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большей скоростью мыслительных процессов.

Обнаружена также специфика психологических характеристик творческого мышления у учащихся классов, естественно-научного, математического, филологического и педагогического профиля. Так, например, высокие показатели семантической гибкости в сочетании с низкими показателями оригинальности говорят о преобладании гибкости и четкости в структуре творческого мышления учащихся математических классов, а у учащихся филологического профиля специфика творческого мышления выражается в единстве низкой семантической и высокой ассоциативной гибкости [11].

В исследованиях И. Г. Дубова, В. А. Петровского и А. В. Воробьева экспериментально обнаружено, что при *функционально-ролевой* ориентации деятельности учителя, педагогическое воздействие направлено, прежде всего, на преобразование когнитивной сферы учеников. Критерием успешности в этом случае служит соответствие достижений учащихся заданным эталонам. При *личностной* ориентации деятельности учителя в большей степени затрагиваются мотивационно-смысловые сферы учащегося, а содержание образования и стиль взаимоотношений выступает средством преобразования этих сфер. Доказано, что учителя с функционально-ролевой ориентацией регламентируют деятельность детей, ограничивая при этом проявления их творческих способностей [13].

Фактор контроля в работе учителя с одарёнными учащимися проанализирован в исследовании Р. Милграм, П. Перкинс, Е. Хонг. Ими был сделан вывод, что авторитарные учителя ослабляли активность многих одарённых учеников, снижали их интеллектуальную инициативу. Демократичные учителя с развитыми интерперсональными умениями достигали более успешного творческого взаимодействия с одарёнными учениками (исследование Ф. Г. Рейскинд). Учитель для творческих учащихся должен обладать определенными личностными особенностями, а межличностные отношения учителя и ученика должны носить характер помощи и поддержки (Б. Блум, О. А. Верхозина, В. Кирхмайер, А. М. Матюшкин, К. Сили, Д. Сиск, Т. Н. Тихомирова, Н. Б. Шумакова, Е. Л. Яковлева и др.).

В рамках экологической психологии развития одарённости в качестве социально-психологического фактора динамики креа-

тивности учащихся изучается стиль педагогического взаимодействия педагога. Это утверждение базируется на идеях Л. С. Выготского об интериоризации социальных отношений и становлении личности в переходах бытия «в себе», «для других», «для себя» и на положениях концепции развивающего творческого общения (Петровский, Калиненко, Грибанова, 1994). Идея интерсубъектности развития личности предполагает уточнение представления о «развивающих взаимодействиях», исходя из того, что каждый из вступающих во взаимодействие не просто «содействует развитию другого», но именно в этом находит условия для собственного личностного развития. Учитывая, что педагог – это, во-первых, профессиональная роль, заключающаяся в принятии на себя полной меры ответственности за условия, характер и перспективы развития личности учащегося, во-вторых – это лицо, которое является носителем этой роли, отметим, что превращение социальной роли «быть педагогом» в профессиональную роль обусловлено специфическими трудностями. В результате взаимопроникновения профессиональных и индивидуальных черт личности обучающего, воспитывающего взрослого оформляется особое образование – «стиль педагогического взаимодействия» [13].

В работах Н. В. Маркиной доказано, что стиль педагогического взаимодействия является фактором динамики творческих способностей. Дифференциация стилей педагогического взаимодействия осуществлена на основе определения уровня самоактуализации (А. Г. Маслоу) и профиля эго-состояний (Э. Берн). Выделено четыре стиля педагогического взаимодействия: стиль развивающего творческого общения, стиль функционально ролевого общения, инфантильный и невротический стили педагогического взаимодействия [11].

Стиль развивающего творческого общения определяется по проявлениям высоким уровнем самоактуализации и преобладанием в эго-грамме эго-состояний «взрослый» и «спонтанный ребенок». Педагоги с таким стилем являются яркими профессионалами, зрелыми личностями, они относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с

групповыми нормами. Они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию, для них характерна концентрация на своем деле, способность к развивающему общению.

Стиль функционально ролевого общения определяется средним уровнем самоактуализации и преобладанием эго-состояний «контролирующий родитель», «адаптивный ребенок» и снижением проявления эго-состояния «взрослый». Педагоги с таким стилем имеют высокий личностный потенциал, но в педагогической деятельности реализуют его не в полной мере. Для них характерна высокая концентрация на своем деле и низкий уровень проявления креативности. Они принимают ответственность на себя и ресурсы достижений ищут, прежде всего, в себе.

Инфантильный стиль педагогического взаимодействия идентифицируется в случае проявления низких значений по шкалам «поддержки», «ценности самоактуализации» и «представления о природе человека», а также преобладания в эго-грамме эго-состояния «опекающий родитель» и «адаптивный ребенок». Для педагогов, у которых выявлен этот стиль, много личностных проблем, неразрешенность которых не позволяет им выходить на более высокий уровень в своей профессиональной деятельности. Для них характерна низкая концентрация на своем деле, отсутствие способности быть гибким в реализации своих ценностей как в профессиональной деятельности, так и во взаимодействии с людьми.

Основанием для выделения невротического стиля педагогического взаимодействия является низкий уровень самоактуализации, что свидетельствует о невротизации личности. При этом в эго-грамме доминирует эго-состояние «адаптивный ребенок», вытеснено эго-состояние «взрослый». Это порождает зависимость педагога от решений внешнего окружения, их несамостоятельность. При выполнении профессиональных задач такие педагоги ищут поддержку в других, не берут ответственности за порученное дело, отношения с людьми носят поверхностный характер, внешне они общительны, но это общение носит неглубокий характер [11].

Результаты наших исследований доказывают, что стиль педагогического взаимодействия влияет на развитие творческих способностей одарённых младших школьников и подростков.

Дополнительно было выявлено, что развивающее педагогическое взаимодействие является фактором развития скорости и гибкости творческого мышления, порождает для одарённых учащихся ситуацию востребованности их креативного ресурса. А инфантильный стиль педагогического взаимодействия является фактором динамики точности мышления, развивая тщательность и проработанность результатов своей продуктивной деятельности.

3.5. Вариативность содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми

Педагогический энциклопедический словарь определяет содержание образования как педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. Специальное образование дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности. Содержание общего образования обеспечивает участие школьников в социальной, непрофессиональной деятельности, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обусловливающих гражданскую позицию личности, ее отношение к миру и определение своего места в нем.

В Законе РФ «Об образовании» содержанию образования посвящена статья 14.

«Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

– на обеспечение самоопределение личности, создание условий для ее самореализации;

– развитие общества;

– укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать:

– адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

– формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

– интеграции личности в национальную и мировую культуру;

– формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

– воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества» [18].

В нормативных документах определена классификация программ дополнительного образования по направленностям. В ст. 26 Закона РФ «Об образовании» записано: «К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы разной направленности, реализуемые… в образовательных учреждениях дополнительного образования» [18].

Направленность образовательных программ – совокупность определенных убеждений, идей, характерных для группы (класса) образовательных программ. Направленность реализуемых учреждениям дополнительных образовательных программ определяется в сфере той или иной образовательной области или профессиональной деятельности [1]. Направленность – общие устремления, ориентиры… ценностно-смысловое «выстраивание» процесса и линии развития к заданной цели… Направление развития – вектор изменения, маршрут с конкретными внутренними этапами, «шагами», способами, приемами, условиями движения к определенной цели на основе главных ценностей, общих устремлений и приоритетов» [10].

Основанием для отнесения программы к той или иной направленности является соответствие содержания программы содержанию этой направленности. В случае программы интегрированной направленности содержание одной из них выступает в качестве инвариантного, а содержание другой – в качестве вариативного.

Необходимо отметить, что методическими особенностями построения такой программы являются:

1) организация проблемного обучения на основе постоянного диалога со слушателями, а также использования проектных

технологий и различных источников информации, в том числе ресурсов сети интернет;

2) освоение программы посредством разнообразных форм обучения (очная; очно-заочная; дистанционная; модульно-накопительная), что позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Около двух третей объема программы составляют стажировка и практические занятия. Проведение стажировки планируется в образовательных организациях, имеющих опыт эффективного сопровождения и поддержки педагогов, работающих с детьми, имеющими высокий потенциал развития, в том числе в образовательных организациях, на базе которых открыты областные предметные лаборатории и центры образовательной робототехники. Отметим, что объем практической части образовательной программы составляет 68,5%, что обусловлено объективными тенденциями развития профессиональной деятельности педагогических работников. В ходе стажировочной части образовательной программы возможно деление слушателей на подгруппы (количество таких подгрупп определяется конкретными условиями реализации образовательной программы).

В рамках изучения разделов образовательной программы предусмотрено рассмотрение составных элементов – тем, четко структурированных и сопровождающихся рекомендациями. Рекомендации, учитывая специфику слушателей как взрослых обучающихся, дают общее представление о содержании предстоящих занятий, предполагаемых формах их проведения и способах организации учебной и самостоятельной работы слушателей. В конце каждого раздела приведены списки основной и дополнительной литературы, вопросы для самоконтроля и контрольные задания, выполнение которых позволит слушателям на углубленном уровне получить представление о предмете изучения.

Контрольные вопросы и задания к разделу 3

1. Выполните задания в соответствии с материалами, представленном в приложениях 1, 2.

2. Опишите психологический портрет педагога, работающего с одарённым ребенком.

3. В чем заключается вариативность содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми?

4. Раскройте механизмы актуализации ключевых компетенций психолого-педагогической готовности педагога дополнительного образования в процессе освоения дополнительной образовательной программы.

5. Ориентируясь на критерии выявления одарённых детей, предложенных педагогами дополнительного образования (раздел 3.3), сформулируйте собственные критерии.

Список литературы к разделу 3

1. Буданова, Г. П. Обновление содержания дополнительного образования детей в контексте федеральных образовательных стандартов нового поколения / Г. П. Буданова, Л. Н. Буйлова. – URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/2009/dop_obrazov/builova_stand_dop.htm#_ftnref2#_ftnref2.

2. Букреева, И. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И. А. Букреева // Молодой ученый. – 2012. – № 8.

3. Бученкова, М. Н. Развитие профессионально-творческой активности педагога дополнительного образования музыкально-эстетического профиля в системе повышения квалификации образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Н. Бученкова. – М. : Рос. гос. соц. ун-т, 2011.

4. Вахтеров, В. П. О новой педагогике / В. П. Вахтеров. – М. : Карапуз, 2009.

5. Верещинская, О. В. К вопросу о непрерывном профессиональном образовании / О. В. Верещинская, Н. В. Маркина, О. А. Черепанова // Одарённый ребенок. – 2007. – № 1. – С. 33–39.

6. Змеев, С. И. Андрагогика. Основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : Пер Сэ, 2007. – 272 с.

7. Иванченко, В. Н. Развитие творческого потенциала педагога дополнительного обраования в системе повышения квалификации : дис. … канд. пед. наук / В. Н. Иванченко. – Ростов н/Д., 2010. – 24 с.

8. Ильина, А. В. Реализация учебно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательной школы : методические

рекомендации для преподавателей по проведению занятий по программе модульного курса «Содержательно-процессуальные аспекты учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения и реализации ФГОС общего образования» / А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 61 с.

9. Латыпова, Р. И. Развитие двойной компетенции педагога дополнительного образования в условиях мастер-класса : методические рекомендации / Р. И. Латыпова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 50 с.

10. Логинова, Л. Г. Методология управления качеством дополнительного образования детей / Л. Г. Логинова. – М., 2005. – С. 71.

11. Маркина, Н. В. Социально-психологические факторы развития творческих способностей учащихся / Н. В. Маркина // Вестник ЮурГУ. Серия «Психология». – 2012. – № 1.

12. Модели образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования (эффективный опыт проведения стажировок) : сборник материалов / сост. Ю. Ю. Баранова, Л. Н. Чипышева ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 96 с.

13. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д., 1996. – 420 с.

14. Петухова, Г. В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации / Г. В. Петухова, С. Ю. Петухов // Педагогическое мастерство : материалы VI международной научной конференции (г. Москва, июнь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015.

15. Реализация проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы : методическое пособие по организации проектной деятельности для учителей-предметников в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. В. Ильиной, Ю. Г. Маковецкой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 116 с.

16. Региональные модели сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей : материалы IV Международной научно-практической конференции / Челяб. институт перепод. и

пов. квал. работ. образ. ; под ред. А. В. Ильиной, Ю. Г. Маковецкой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 380 с.

17. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с. – С. 162.

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

19. Черепанова, О. А. Актуализация ключевых компетенций в содержании повышения квалификации педагогов дополнительного образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Черепанова. – Екатеринбург, 2007. – 168 с.

20. Черепанова, О. А. Моделирование образовательных программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования / О. А. Черепанова // Вестник ЧГПУ : научный журнал. – 2005. – № 13. – С. 41–50.

РАЗДЕЛ 4.
Рекомендации по освоению содержания дополнительных образовательных программ для педагогов, работающих с одарёнными детьми в условиях реализации профессионального стандарта педагога

4.1. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для одарённых и перспективных детей в условиях реализации региональной программы развития естественно-научного и технологического образования «ТЕМП»

Индивидуальный образовательный маршрут определяется как целенаправленная образовательная программа, обеспечивающая ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения, самореализации [13].

Рис. 3. Основные педагогические позиции, проявляемые при разработке индивидуального образовательного маршрута

Выбор индивидуального образовательного маршрута определяется:

– уровнем готовности учащегося к обучению по данному образовательному маршруту;

– здоровьем и психическим состоянием учащегося;

– потребностями учащегося;

– социальным запросом (пожеланиями родителей в выборе направления обучения).

Структура индивидуального образовательного маршрута:

– Разработка и реализация персональных (групповых) научно-исследовательских, социальных, художественно-творческих и пр. проектов.

– Выполнение заданий для самостоятельной работы с последующей аттестацией.

– Выбор изучаемых предметов и составление индивидуального учебного плана (прохождение программы в удобном для ученика темпе, проведение профессиональных проб, прохождение практик, выбор различных последовательностей учебных тем в рамках изучаемого предмета).

– Подготовка к предметным олимпиадам.

Краткие рекомендации по заполнению индивидуального образовательного маршрута учащегося

Рекомендации предложены Н. В. Дичка, А. В. Проскуриным, Л. А. Сидоровой, И. В. Белерман, Т. Н. Почекутовой, Г. А. Анохиной [13].

1. В создании индивидуального образовательного маршрута принимают участие не только учитель-предметник или классный руководитель одарённого ученика, а все субъекты образовательных отношений: учащийся, родители учащегося, педагог-наставник.

2. При формулировании общей и краткосрочной цели должны учитываться реально достижимый ребенком результат.

3. К перечисляемым в маршруте направлениям деятельности ученика и его результативность в различных областях целесообразно дополнять общими усилиями в выбранном направлении, что должно способствовать достижению поставленной цели.

4. В 5–7 классах маршрут в первую очередь предназначен для учета направлений деятельности ребенка родителями, концентрации усилий ребенка в конкретном, определенном целью направлении. В противном случае может возникнуть ситуация связанная с перегрузкой, или с неразумным «распылением усилий» в различных не соотносимых с поставленной целью направлениях.

5. В 8–9 классах маршрут служит средством прогноза и контроля, концентрации и распределения усилий в контексте достижения учащимся поставленных целей, а также совершенствования приобретенных умений и навыков в конкретном направлении.

6. В раздел «Участие в олимпиадах, конференциях, конкурсах, фестивалях, соревнованиях, проектах, программах» в первую очередь включаются мероприятия (конкурсы, олимпиады), в которых ребенок планирует принять участие, для проверки – совершенствования своих ЗУН в конкретном направлении, а также уже прошедшие мероприятия, в которых ребенок достиг определенного результата.

7. В раздел «Индивидуальное сопровождение» также включаются не только проведенные мероприятия (диагностики, консультации и т. д.), но и планирующиеся, необходимые для ребенка, по мнению родителей, педагогов или самого учащегося.

8. Индивидуальный образовательный маршрут утверждается руководителем (заместителем руководителя) и согласовывается с родителями и учениками.

Рассматривая особенности организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, С. Ю. Петухов и Г. В. Петухова предлагают для учителей-предметников обобщенную схему ее организации [12].

Таблица 2

Схема организации проектной деятельности учащихся
(из опыта образовательных учреждений г. Карабаша, работающих в режиме реализации научно-прикладного проекта ЧИППКРО)

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Погружение в проблему	**Формулирует:** – проблему проекта; – сюжетную ситуацию;	**Осуществляют:** – личностное присвоение проблемы;

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
	– цель и задачи	– вживание в ситуацию; – принятие, уточнение и конкретизацию цели и задачи
Организация деятельности	**Предлагает:** – организовать планирование деятельности по решению задач проекта; – распределить роли и обязанности в группах; – выбрать возможные формы представления результатов проекта	**Осуществляет:** – планирование работы; – разделение на группы и распределение ролей в группе; – выбор формы и способа представления информации
Осуществление деятельности	**Не участвует, но:** – консультирует учащихся по мере необходимости; – контролирует поиск и обработку информации; – консультирует по презентации результатов	**Работают активно и самостоятельно:** – по поиску, сбору и структурирования необходимой информации; – консультируются по необходимости; – подготавливают презентацию результатов
Презентация, самоанализ и самооценка результатов	**Принимает итоговый отчет:** – обобщает и резюмирует полученные результаты; – подводит итоги обучения; – оценивает работу по заданным извне (или выбранным ранее) критериям	**Демонстрируют:** – понимание проблемы, цели и задачи; – умение планировать и осуществлять работу; – найденный способ решения проблемы; **Осуществляют**: – рефлексию деятельности и оценку результатов; – взаимооценку деятельности и ее результативности

Чаще всего, как мы видим, обсуждается отдельно содержание деятельности учителя и ученика, но содержание их взаимодействия остается при этом за пределами внимания и методического сопровождения [12].

4.2. Методические рекомендации к разработке индивидуальных образовательных программ для одарённых учащихся в учреждении дополнительного образования детей

В этом параграфе представлены фрагменты из сборника методических рекомендаций и материалы к разработке образовательных программ для одарённых детей, подготовленные специалистами Центра по работе с одарёнными детьми в УрФО и педагогами дополнительного образования Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинска: Н. В. Маркина, научный руководитель специализированного Центра по работе с одарёнными детьми в УрФО, кандидат психологических наук, доцент ЮУрГУ; И. Ю. Банникова, методист специализированного Центра по работе с одарёнными детьми в УрФО, куратор Открытого лицея «Экология творчества»; В. В. Зайцева, методист специализированного Центра по работе с одарёнными детьми в УрФО, педагог дополнительного образования отдела НОУ; О. Ю. Порошина, Т. В. Анкудинова, М. В. Гладышева, педагоги дополнительного образования центра художественного воспитания ДПШ [8; 9; 10].

Многолетний опыт работы Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской показал, что работа с одарённым ребенком требует особого подхода к содержанию и процессу образования, формам его организации и результату. В связи с этим приняты управленческие решения, стимулирующие работу педагога с одарёнными детьми, позволяющие отвести достаточное время для индивидуальной работы. В Уставе Дворца определен следующий режим работы с одарёнными детьми: количество учащихся в группе – не менее 2– 4-х человек (п. 87, VI), учебная нагрузка в неделю – от 6 до 8 часов (п. 91, VI). Организация образовательного процесса в группе одарённых детей, распреде-

ление учебной нагрузки определяется педагогом самостоятельно в соответствии с образовательной программой (п. 81, V) [10]. Индивидуальная работа с одарённым ребенком, входящим в состав учебной группы, может составлять два часа в неделю, дополнительно к нагрузке педагога (п. 31) [10].

Работа педагога с группой одарённых детей в детском объединении или с одним ребенком требует создания специальной программы, которая отличается от обычной учебной программы. Главная задача – разработка таких образовательных программ, которые развивали бы не столько отдельные диагностируемые способности и задатки, сколько личность одарённого ребенка в целом [7].

По мнению педагогов-исследователей, личностно ориентированное содержание не может быть задано в отрыве от образовательного процесса. Педагог лишь моделирует ситуации, которые актуализируются в процессе, требуют личностных проявлений. Содержание такой программы не может быть представлено в обычной программно-инструктивной форме – может происходить **поиск моделей** образовательных программ для одарённых детей.

Модель – искусственно созданный образец, аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, который отображает и воспроизводит в более простом и схематичном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами [11]. Моделирование является универсальным методом и применяется во всех видах деятельности человека. Чаще всего к моделированию обращаются, если изучение объекта или явления связано с какими-либо трудностями.

Предлагаемые методические рекомендации – результат обобщения опыта педагогов Открытого лицея «Экология творчества», работающих в разных образовательных моделях, попытка определить некие общие элементы. Они составлены с учетом требований к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей [9].

В определении понятия «образовательная программа» выделяют как нормативный, так и сущностный аспекты.

«Образовательная программа педагога дополнительного образования (нормативный аспект) – документ, отражающий це-

ли, содержание и организацию образовательного процесса. Программа как документ способствует целесообразности, результативности и законности деятельности педагога.

Образовательная программа педагога дополнительного образования (сущностный аспект) – модель образовательного процесса, отражающая процесс взаимодействия всех его участников и содержащая ценностно-целевое обоснование содержания образования и технологии его передачи воспитателем» [10, с. 3].

Программа для одарённых детей может выступать как в качестве самостоятельной, так и являться частью образовательной программы детского объединения. Самостоятельная программа может учитывать рекомендации, предложенные в инструктивном письме Минобразования [11], и утверждаться в порядке, установленном Уставом Дворца (п. 79, VI) [10].

Если программа является составной частью общей образовательной программы детского объединения и имеет инвариантную часть и вариативную, то утверждение происходит следующим образом: инвариантная часть утверждается как часть общей программы; вариативная – согласно регламенту, утвержденному на заседании научно-методического совета (НМС), протокол № 5 от 17.02.2005. Содержание вариативной части рассматривается на заседании методического объединения педагогов Открытого Лицея «Экология творчества» в присутствии трех членов НМС и представляется на НМС Дворца для утверждения.

Программа для одарённых детей, даже если она является составной частью общей программы педагога, может включать самостоятельную **пояснительную записку**, имеющую следующую структуру: Некоторые теоретические положения. Необходимость обращения к теории, на наш взгляд, вызвана тем, что работу с одарённым ребенком необходимо выстраивать целостно: взгляды педагога на одарённость, диагностические методы, педагогические принципы и технологии должны соответствовать друг другу и достижениям современной педагогики и психологии (части 1, 2). В качестве теоретических оснований, которыми руководствуется педагог при создании программы, могут также выступать: философ-

ско-педагогические, культурологические, психологические, педагогические, дидактические основания, художественные идеи и др., а также основания, отражающие специфику деятельности.

1. Педагогические критерии выявления одарённых детей, которые педагог формулирует исходя из рефлексии собственного опыта и осмысления прочитанного в педагогической и психологической литературе (часть 4). Данные критерии могут быть учтены при определении результативности программы.

2. Психологические критерии выявления одарённых детей и динамики их развития, обозначенные в программе психодиагностического сопровождения (часть 5). Психодиагностика важна для соотнесения взгляда психолога и педагога на ребенка, для создания диалога «педагог – психолог – ребенок – родитель», для обнаружения барьеров, затрудняющих развитие одарённости. Результат этого диалога может быть зафиксирован в психолого-педагогической характеристике ребенка.

Содержание программы может включать следующие компоненты:

1. Психолого-педагогическая характеристика ребенка или группы детей: возрастные особенности; особенности развития интеллектуальной, эмоционально-волевой и ценностно-мотивационной сферы ребенка; особенности социальной ситуации развития (отношения в семье, отношения ребенка со сверстниками в школе, в детском объединении); характер взаимодействия с педагогом и др.

2. Цели, задачи программы могут быть обозначены в двух аспектах. Первый – педагогические цели. Второй аспект – цели, которые устанавливаются совместно педагогом и ребенком в предметной деятельности, цели авторской лаборатории «педагог – ребенок» [9].

3. Основное содержание, технологии, формы организации деятельности, условия реализации программы могут быть представлены в разной форме: учебно-тематический план, алгоритм углубленной работы по теме и перечень тем для индивидуальной работы по выбору учащегося и др.

Результативность программы отражают:

1. Педагогические критерии, по которым можно определить достижение поставленных целей.
2. Результативность и продуктивность деятельности детей.
3. Динамика развития детей по психодиагностическим данным.

В оценке результативности программы кроме традиционных критериев – «результативность деятельности детей» и «динамики развития по результатам психодиагностики» – главными, на наш взгляд, являются педагогические критерии. По сути дела, это прогнозирование зоны ближайшего развития ребенка. Два других критерия могут играть роль экспертной оценки.

Хочется еще раз заметить, что эти советы носят *рекомендательный* характер. Творчество педагога по структурированию содержания своей деятельности с одарённым ребенком это не только право педагога, но и критерий его готовности к работе с ребенком с особыми образовательными потребностями.

Педагогические критерии выявления одарённых детей. Здесь представлены три фрагмента из программ индивидуальной работы с одарёнными детьми, разработанными педагогами дополнительного образования детей – участниками инновационной образовательной структуры Открытый лицей «Экология творчества», работающего на базе учреждения дополнительного образования детей города Челябинска – Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской: В. В. Зайцевой, О. Ю. Порошиной, Т. В. Анкудиновой и М. В. Гладышевой

Программа индивидуальной работы с одарёнными детьми (фрагмент раздела программы «Зооэкос»)

Автор – В. В. Зайцева

«С точки зрения педагога-практика критериями одарённости являются следующие характеристики:

– Большая осведомленность в той области науки, в которой проявляется интерес ребенка, по сравнению со сверстниками. Этот уровень осведомленности является, видимо, следствием большей способности головного мозга находить, перерабатывать и усваивать информацию.

– Большая скорость мыслительных процессов: быстрее других находит ответ на вопрос, выстраивает логические цепочки, находит причинно-следственные связи.

– Хорошая память.

– Критичность суждений. Такие дети всегда готовы спорить, и желание это идет не от стремления обязательно быть правым, а от некоего внутреннего противоречия, не позволяющего принимать ничего просто на веру, заставляющего во всем убедиться самому.

– Нестандартность решений. Это, видимо, продиктовано сочетанием интеллектуальных и творческих способностей. Такому ребенку скучно идти стереотипным путем, скорее всего, рамки условностей (в данном случае – стереотип) просто раздражают такого ребенка, и, стремясь интуитивно к гармонии с самим собой, он ищет свой путь.

– Яркая эмоциональная окрашенность поступков, действий, речи, в принципе, всех внешних проявлений (В. В. Зайцева отмечает, что наряду с этим в ее практике встречается очень редкий тип детей, сочетающий все вышеописанные проявления с удивительно низкой выраженностью эмоций. Поразительное сочетание высокого интеллекта, творческих способностей при абсолютной внешней закрытости. Самый загадочный и самый редкий для меня тип проявления одарённости, – пишет в своей образовательной программе В. В. Зайцева).

– Нацеленность на результат.

– Устойчивый интерес к какому-то определенному предмету, проблеме (это в большей степени относится к тем детям, для которых процесс важнее результата; видимо, они получают удовольствие в реализации интереса в процессе деятельности, а деятельность, в свою очередь, питает и укрепляет этот интерес).

– Высокий уровень энергетики, особенно во внешних поведенческих реакциях, что помимо воли заставляет обращать на них внимание окружающих, в том числе и педагога.

– Как правило, раннее определение в отношении своей будущей профессии (исключение составляют дети с общей одарённостью – им многое интересно, все предметы легко даются, они трудолюбивы, и им сложно выбрать область деятельности)».

Фрагмент образовательной программы
для одарённых детей (часть 2),
детское творческое объединение «Керамика и лепка»
(МАУДОД ДПШ г. Челябинска)
Автор – О. Ю. Порошина

«В процессе работы с основным составом учащихся на общем фоне выделяется группа ребят, чьи работы ярче, выразительнее, оригинальнее:

– они быстро проходят стадию копирования и работы по образцу;

– у них ярко и рано проявляется индивидуальный стиль;

– быстро осваивают технические приемы, придумывают свои;

– если работают по заданию, то ставят перед собой сверхзадачи;

– фигуры людей им более интересны, лучше удаются;

– этим ребятам нравится прорабатывать детали;

– они больше интересуются историей, литературой, любят читать, на занятиях можно услышать их рассказы об интересных людях;

– их привлекает возможность отобразить в своих работах свою жизнь, свои проблемы, которые волнуют их в данный момент».

Фрагмент программа индивидуальной работы
с одарёнными детьми на основе комплексной программы
детского театра авторской куклы «Жар-птица»
(МАУДОД ДПШ г. Челябинска)
Авторы: М. В. Гладышева, Т. В. Анкудинова

«Исходя из собственного опыта работы, можно выделить, по каким параметрам мы определяем, что ребенок – творческая личность:

– ребенку очень нравятся куклы, игрушки, сделанные своими руками, не только собственного исполнения, но любые, достойные внимания;

– он «играет» в процессе работы, когда «оживляет» образ, играет с готовым персонажем, общается с поделкой как с одушевленным предметом;

– ребенок с нетерпением ждет конечного результата, «видит» заранее желаемый результат: фантазия и образное мышление идут впереди технологического процесса;

– учащийся правильно подбирает материал по фактуре и цвету, чувствует форму, не боится переделок, экспериментирует с материалом;

– ребенок легко усваивает технологические приемы и методы обработки различных материалов, создает свои приемы выполнения технологических узлов;

– у него достаточная скорость работы и аккуратность;

– ребенок легко находит новые образы, увлечен данным видом деятельности» [10].

4.3. Схема взаимодействия слушателя курсов с другими субъектами образовательных отношений

Этот момент разработан в рамках реализации эколого-психологического подхода к развитию и обучению творческой личности как субъекта культуры при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в условиях дополнительного образования детей (В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина, В. В. Зайцева, И. Ю. Банникова, С. В. Марков и др.) [8; 9; 10]. Рассмотрим далее основные этапы этого процесса.

Содержание подготовительного этапа организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

1. Продумать систему «рекрутирования» школьников для занятий УИР (учебно-исследовательской работой).

2. Составить список тем (проблем) школьных УИР. Для индивидуальной учебно-исследовательской работы предпочтительно выбирать проблему, которая еще не решена в научном сообществе. Это может быть проблема частного порядка, микропроблема, но она должна быть реальной, а не надуманной. Нецелесообразно воспроизведение уже решенных проблем. Руководителю, так же как и ученику, должна быть интересна та проблема (тема), которую выбрал ученик.

3. Продумать систему сбора информации для УИР.

4. Собрать информацию об организациях и учреждениях, связанных с проблематикой УИР (адреса, телефоны, имена специалистов, к которым можно обратиться за консультацией). Выяснить заранее сроки и места проведения конференций, конкурсов, чтобы спланировать участие.

5. Продумать систему мотивов («глобальных» и «локальных») для учеников, занимающихся УИР.

6. Предварительно познакомиться («освежить» знания) с последними достижениями науки по направлению учебно-исследовательской деятельности.

7. Подготовить методические разработки для организации УИР (корректировка, обновление существующих, составление новых алгоритмов, правил, требований, инструкций, методик и т. п.).

Организационный этап

Структуру организационного этапа составляют: *содержание деятельности ученика, содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником и содержание деятельности педагога в процессе сопровождения учебно-исследовательской деятельности ученика*. Еще раз отметим, что такой подход к определению структуры организационного этапа задается традициями эколого-психологического подхода к обучению творческой личности как субъекта культуры (В. Г. Грязева-Добшинская, 2000; Н. В. Маркина, И. Ю. Банникова, 2004). В приведенных примерах, мы исходим из того, что исследовательскую работу ученик осуществляет в контексте детско-взрослого профессионального историко-краеведческого сообщества (педагоги С. В. Марков, Л. В. Туфленков, И. Ю. Банникова и др.].

Таблица 3

Содержание деятельности ученика	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской деятельности ученика
Выбор темы (проблему) исследования	Помочь ученику с выбором проблемы (темы) исследования (с учетом воз-	Подготовить организационное занятие

Содержание деятельности ученика	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской деятельности ученика
	раста, интересов, уровня подготовки, опыта)	
Завести «рабочую тетрадь исследователя»	Проконсультировать ученика (организация мыслительной деятельности ученика, рефлексия взаимодействия):	Спланировать организацию УИР: место, время, содержание консультаций
Осознание и формулирование проблемы, уточнение темы УИР и определение предмета исследования	– четкая формулировка проблемы; – формулировка цели и задач учебно-исследовательской работы ученика;	Продумать «локальную» мотивацию для конкретного ребенка. Важно замотивировать ученика на интерес к процессу исследования, а не только на результат в виде диплома
Определить цель исследования и задачи	– выбор методов исследования;	Определить организации, учреждения, специалистов с которыми предполагается сотрудничество в ходе данной учебно-исследовательской работы
Сформулировать гипотезу исследования	– формулировка гипотезы;	
Определить хронологические и территориальные рамки исследования	– определение источников информации; – требования к рабочим записям;	Продумать привлечение родителей, педагогов к выполнению УИР
Определить источники информации, выбор методов сбора и обработки информации	– составление плана содержания УИР; – планирование графика УИР	

Содержание деятельности ученика	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской деятельности ученика
Составить календарный план (график) проведения учебно-исследовательской работы		Создать атмосферу сотрудничества с юным исследователем в ходе УИР (субъект-субъектные отношения)
Составить первый вариант содержания учебно-исследовательской работы		Провести серию индивидуальных бесед по теме «Введение в предмет исследования»
Продумать оформление исследовательского проекта	Проконсультировать по оформлению исследовательского проекта	Провести серию индивидуальных бесед по теме «Введение в предмет исследования»

Таблица 4

Структура практического (собственно исследовательского) этапа

Содержание деятельности ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в рамках практического (исследовательского) этапа
Выбрать и осознать методики сбора и обработки информации	Консультации воспитанника в выборе и освоении методик сбора и обработки информации, оборудования и инструментов	Предварительный отбор методов исследования применительно к данной УИР
Составить алгоритм сбора и обработки информации	Провести собеседования по применению выбранных ме-	Организовать встречу со специалистом – консультация по

Содержание деятельности ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в рамках практического (исследовательского) этапа
	тодик исследования	проверке корректности результатов
Продумать и использовать различные способы фиксации полученных результатов исследования (полевой дневник, рабочая тетрадь, ксерокопии, фото, аудиозаписи, видеозаписи и т. п.)	Собеседование по применению методик изучения и описания артефакта, а также по работе с архивными источниками	Просмотр и корректировка чернового варианта практической главы УИР
	Собеседование по работе с печатными, рукописными источниками, фотографиями и т. п.	
Выбор и подготовка необходимого оборудования	Обсуждение применения анкетирования и интервьюирования (в т. ч. по составлению вопросов для интервью	
Провести исследование отобранного материала по избранным методикам	Собеседование по вопросам проведения социологического исследования	
Подробно фиксировать полученные результаты. Записи идей, мыслей, вопросов, возникающих в ходе исследования	Собеседование по вопросам проведения эксперимента (в т. ч. в полевых условиях)	Контроль за процессом и результатами, проверка их корректности (совместное осмысление)
Обобщение, осмысление собранного в ходе исследования материала	Собеседование во время археологических разведок и раскопок	

Содержание деятельности ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в рамках практического (исследовательского) этапа
Составление схем, таблиц, диаграмм, графиков, макетов, моделей и т. п.	Разбивка исследования на отдельные действия, совместная формулировка микрозадач для разных этапов исследования	Предложить написать черновой вариант практической главы УИР
Написать черновой вариант практической главы УИР	Совместное обсуждение чернового варианта практической главы УИР	Сформулировать требования к структуре практической главы

Контрольные вопросы и задания к разделу 4

1. Какие разделы включает программа индивидуальной работы с одарёнными учащимися?

2. Сравните понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «программа индивидуальной работы для одарённого ребенка».

3. Каковы нормативно-правовые основы разработки индивидуальных образовательных маршрутов в условиях реализации ФГОС?

4. Кейс 1. Выполните задания в соответствии с материалами, представленном в приложении 3.

Список литературы к разделу 4

1. Глотова, В. М. Структура и содержание образовательной программы дополнительного образования : методические рекомендации по разработке образовательной программы дополнительного образования / В. М. Глотова, О. А. Черепанова. – Челябинск : ИДППО, 2002.

2. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и… неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

3. Декина, Н. П. Карта выбора индивидуального маршрута обучения / Н. П. Декина // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 46–47.

4. Исаева, И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов : учебное пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.

5. Крылова, Н. Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 34–41.

6. Кулемзина, А. В. Принципы педагогической поддержки одарённых детей / А. В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27–32.

7. Логинова, Ю. Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования / Ю. Н. Логинова // Библиотека журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.

8. Маркина, Н. В. Современные концепции одарённости / Н. В. Маркина. – Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2010.

9. Маркина, Н. В. Одарённость: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности. Серия «Экология творчества». Вып. 3 / Н. В. Маркина, И. Ю. Банникова – Челябинск : Полиграф-мастер, 2004. – 64 с.

10. Банникова, И. Ю. Методические рекомендации и материалы к разработке индивидуальных образовательных программ для одарённых детей / И. Ю. Банникова, Н. В. Маркина, В. В. Зайцева, О. Ю. Порошина. – Челябинск : МАУДОД Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской, 2005. – 40 с.

11. Опыт проектирования образовательных программ : методические рекомендации // Приложение к журналу «Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи». – 2004. – № 12. – С. 3–5. – М. : ГОУ ЦРСДОД. – (Библиотечка для педагогов, родителей и детей).

12. Реализация проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы : методическое пособие по организации проектной деятельности для учителей-предметников в условиях реализации федеральных государственных образовательных стан-

дартов общего образования / под ред. А. В. Ильиной, Ю. Г. Маковецкой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 116 с.

13. Рекомендации по разработке индивидуального образовательного маршрута развития одарённого ребенка / сост.: Н. В. Дичка, А. В. Прооскурин, Л. А. Сидорова, И. В. Белерман, Т. Н. Почекутова, Г. А. Анохина. – Норильск : МБУ «Методический центр», 2012. – 7 с.

Сведения об авторах

Маковецкая Юлия Геннадьевна,
заведующий лабораторией научно-методического сопровождения обучения одарённых детей Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО, доцент Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО, доктор энциклопедических наук, профессор Академии энциклопедических наук, кандидат исторических наук, г. Челябинск (e-mail: uroare@mail.ru).

Маркина Нина Витальевна,
доцент Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО, ведущий научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения обучения одарённых детей Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО, кандидат психологических наук, г. Челябинск (e-mail: nvmark@mail.ru).

Приложения

Приложение 1

Диагностика профессионального стресса (модификация Д. Н. Сосниной, 2011)

Бланк опросника

При каждом положительном ответе объедините, пожалуйста, соответствующую цифру		Никогда	Редко	Иногда	Часто
1	У меня чувство, что предстоит выполнить слишком много работы и будет трудно выполнить ее эффективно (час в школе, подготовка к урокам, проверка работ, собрания…)	0	1	2	3
2	У меня чувство, что в процессе обучения на меня ложится гораздо больше ответственности, чем на учеников	0	1	2	3
3	Я разрываюсь между требованиями (программы, например) и желанием заинтересовать учеников	0	1	2	3
4	Из-за школы я редко бываю дома	0	1	2	3
5	Как преподаватель я должен действовать вопреки своим этическим принципам	0	1	2	3
6	Я не понимаю точно, что руководство, ученики, коллеги или родители ждут от меня	0	1	2	3
7	Я трачу слишком много физической, интеллектуальной или эмоциональной энергии	0	1	2	3
8	Я чувствую себя одиноко и/или отстаю в работе (материала)	0	1	2	3
9	Я чувствую себя в ловушке	0	1	2	3
10	Моя работа дает мало возможности для творческого подхода	0	1	2	3
11	Профессиональному окружению не хватает комфорта	0		2	3

При каждом положительном ответе объедините, пожалуйста, соответствующую цифру		Никогда	Редко	Иногда	Часто
12	Из-за работы у меня часто случается нарушение пищеварения	0	1	2	3
13	Мой аппетит изменяется в зависимости от трудностей в школе	0	1	2	3
14	Тяжесть в затылке, спине, связанная с работой	0	1	2	3
15	Другие физические нарушения, «приобретенные» на работе	0	1	2	3
16	Эмоциональность в школе (резкие перепады настроения, хандра, тревога)	0	1		3
17	В течение школьного года потребление мной табака и/или алкоголя значительно увеличивается	0	1	2	3
18	Мне не хватает сосредоточенности	0	1	2	3
19	Я боюсь (учеников и/или коллег, дирекции и/или инспекции…)	0	1	2	3

Обработка

От 10 до 20 – незначительное стрессовое состояние.

От 20 до 30 – средний уровень стресса: рекомендуется переустройство, изменение характера и содержания профессиональной деятельности.

От 30 и выше – вы в стрессовом состоянии: изменение и переустройство настоятельно необходимы.

Приложение 2

Опросник «Профессиональная востребованность личности (ПВЛ)» (Е. В. Харитонова, Б. А. Ясько, 2009)

Ссылка для цитирования:

Харитонова, Е. В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) : методическое руководство / Е. В. Харитонова, Б. А. Ясько. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2009. – 40 с.

Опросник состоит из 47 утверждений, работает как единая шкала «Общий уровень профессиональной востребованности личности» (ОУПВ).

Утверждения опросника, основанные на представлениях о строении профессиональной востребованности личности как системы субъективных отношений к себе как значимому для других профессионалу, формируют восемь шкал, выделенных в соответствии с основными компонентами профессиональной востребованности: шкала «Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала» (УРПП); шкала «Принадлежность к профессиональному сообществу» (ППС); шкала «Переживание профессиональной востребованности» (ППВ); шкала «Профессиональная компетентность» (ПК); шкала «Профессиональный авторитет» (ПА); шкала «Оценка результатов профессиональной деятельности» (ОРПД); шкала «Отношение других» (ОД); шкала «Самоотношение» (СО); «Общий уровень профессиональной востребованности личности» (ОУПВ).

Шкала «Общий уровень профессиональной востребованности личности» (ОУПВ) оценивает общий уровень сформированности системы отношений к себе как значимому для других профессионалу. Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня профессиональной востребованности положительно относятся к себе как человеку, реализовавшему свой профессиональный потенциал. Они не склонны к переживанию невостребованности результатов своей деятельности, опыта, оценивая их как значимые для других. Для них характерно дифференци-

рованное представление о себе как представителе определенного профессионального сообщества и в связи с этим положительное эмоциональное отношение к себе и к ценностям, производимым в данной области труда, к людям, производящим и потребляющим их. Они не сомневаются в своей профессиональной компетентности и уверены, что в профессиональном плане являются авторитетом для коллег, руководства, близких. На фоне высокого оценивания результатов своей профессиональной деятельности для них характерно ожидание положительного отношения со стороны других людей и позитивное самоотношение, обусловленное значимостью их как профессионала для близких.

Испытуемым с *низкими показателями* по данной шкале свойственны неудовлетворенность степенью реализации профессионального потенциала, недифференцированное представление о себе как представителе определенного профессионального сообщества. Они склонны болезненно переживать свою профессиональную невостребованность, в том числе ненужность результатов своей деятельности для других, обесценивая при этом и свою профессиональную деятельность, и ее результаты. Такие испытуемые уверены в своей некомпетентности, нереферентности, незначимости как профессионала для других. Для них характерны ожидание негативного отношения к себе как профессионалу со стороны других людей и негативное самоотношение, обусловленное незначимостью результатов их профессиональной деятельности для близких.

Инструкция: перед вами находится список высказываний об особенностях вашего профессионального статуса и бланк для ответов. Заполните графы в верхней части бланка: укажите вашу фамилию, имя, отчество, дату рождения, пол, образование (включая и незаконченное), профессию и место работы. После этого переходите к чтению высказываний. Последовательно, прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех ответов, который, на ваш взгляд, наилучшим образом отражает ваше согласие/несогласие с ним: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно». Поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропус-

кайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как эта методика направлена не на оценку ваших способностей, а лишь на выявление ваших индивидуальных особенностей. Благодарим заранее за выполненную работу.

Бланк к опроснику «Профессиональная востребованность личности»

Ф. И._____. Образование_____
Дата рождения_____. Профессия_____
Место работы_____

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Не-верно
1. Как профессионал я не смог полностью себя реализовать				
2. Мне важно осознавать себя представителем определенного профессионального сообщества				
3. К сожалению, я не могу найти применения своим профессиональным знаниям, умениям и навыкам				
4. Я владею всей системой средств деятельности, поэтому всегда могу справиться с возложенными на меня профессиональными обязанностями				
5. Думаю, что большинство моих коллег уважают и ценят меня как профессионала				
6. Своим трудом я приношу пользу моим близким				
7. Я удовлетворен(а) достигнутым профессиональным статусом				
8. Своим трудом я могу вносить вклад в жизнь общества				
9. Я не вижу ценности ни в моей профессиональной деятельности, ни в ее результатах				

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Не-верно
10. Иногда я испытываю беспокойство, так как имеющихся у меня опыта и знаний недостаточно для выполнения возлагаемых на меня задач				
11. Я удовлетворен(а) тем, как другие оценивают результаты моей профессиональной деятельности				
12. Близкие не видят во мне авторитетного профессионала				
13. Мое мнение как профессионала не интересует ни коллег, ни руководство				
14. Я часто сомневаюсь в правильности выполнения профессиональной деятельности				
15. Мои близкие не проявляют интереса к моей профессиональной деятельности				
16. Имеющихся у меня возможностей достаточно для достижения любых поставленных передо мной профессиональных задач				
17. Я должен заботиться о результатах моей деятельности, чтобы сохранить вложенный в них труд моих предшественников				
18. Я болезненно переживаю невостребованность, ненужность результатов моей профессиональной деятельности для других				
19. Мне не хватает профессиональных знаний, необходимых для осуществления процесса подготовки и принятия решения				
20. Думаю, что другие оценивают меня как профессионала достаточно высоко				

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Не-верно
21. Я сомневаюсь, что смог(ла) найти применение своим профессиональным способностям				
22. Отношение ко мне коллег трудно назвать дружественным				
23. Я сомневаюсь, что моя профессиональная деятельность может способствовать повышению благополучия близких людей				
24. Жизнь всегда давала мне возможность профессиональной самореализации				
25. Мой профессиональный опыт интересен и полезен для других				
26. Я часто переживаю по поводу возможной потери или снижения моего профессионального статуса				
27. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я компетентный профессионал»				
28. Коллеги часто обращаются ко мне за помощью, советом и поддержкой				
29. Независимо от жизненных обстоятельств я всегда стремлюсь к высоким результатам своей профессиональной деятельности				
30. Я удовлетворен(а) отношением ко мне коллег				
31. Яне испытываю чувства собственного достоинства и самоуважения в профессиональной деятельности				
32. Я удовлетворен(а) степенью реализации моего профессионального потенциала				
33. Мой профессиональный опыт не востребован в полной мере				

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Не-верно
34. Свободное владение средствами деятельности позволяет мне справляться с любыми профессиональными вызовами				
35. Я болезненно переживаю то, что не могу максимально реализовать себя в профессиональной деятельности				
36. Я удовлетворен(а) достигнутым уровнем профессиональной компетентности				
37. Я удовлетворен(а) тем, что коллеги и руководство часто полагаются на мое мнение при принятии ответственного решения				
38. Несмотря на встречаемое непонимание со стороны некоторых людей, я удовлетворен(а) тем, что моя деятельность приносит пользу обществу				
39. Мое профессиональное Я не представляется мне достойным позитивной оценки				
40. Мое отношение к результатам моей профессиональной деятельности можно назвать позитивным				
41. Мое позитивное отношение к результатам труда обусловлено их оценкой со стороны окружающих				
42. Я смог(ла) воспользоваться предоставленными мне в жизни возможностями, чтобы реализовать свой профессиональный потенциал				
43. Я горжусь принадлежностью к профессиональному сообществу				
44. Я с уверенностью могу сказать, что уровень квалификации и				

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Не-верно
опыт позволяют мне справиться с любыми сложными задачами				
45. В профессиональном плане я определенно могу назвать себя авторитетом для других				
46. Отношение руководства ко мне как к профессионалу можно назвать позитивным				
47. Мое отношение к самому себе как к профессионалу можно назвать позитивным				

При обработке результатов ответы испытуемого переводятся в баллы. Для подсчета баллов ответам на прямые пункты присваиваются баллы от 1 до 4 («Верно» – 4 балла, «Пожалуй, верно» – 3 балла, «Пожалуй, неверно» – 2 балла, «Неверно» – 1 балл). Ответам на обратные пункты присваиваются баллы от 4 до 1 (ответы «Верно» – 1 балл, «Пожалуй, верно» – 2 балла, «Пожалуй, неверно» – 3 балла, «Неверно» – 4 балла). Прямые и обратные пункты для каждой шкалы представлены ниже.

Ключи для обработки:

Шкала опросника	Прямые пункты	Обратные пункты
Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала (УРПП)	7; 16; 24; 32; 36; 42; 44	1; 33
Принадлежность к профессиональному сообществу (ППС)	2; 8; 17; 25; 34; 37; 38; 43	33
Переживание профессиональной востребованности (ППВ)	46	3; 9; 13; 18; 26; 31; 35; 39
Профессиональная компетентность (ПК)	4; 16; 34; 36; 44	10; 14; 19; 27
Профессиональный авторитет (ПА)	5; 11; 20; 25; 28; 37; 45	1
Оценка результатов профессиональной деятельности (ОРПД)	5; 8; 29; 40; 47	9; 12; 14; 21

Шкала опросника	Прямые пункты	Обратные пункты
Отношение других (ОД)	5; 11; 20, 30; 37; 41; 46	13; 22
СО	6; 42; 47	12; 15; 23; 31, 39
ОУПВ	2; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 16; 17; 20; 24; 25; 28; 29; 30; 32; 34; 36; 37; 38; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47	1; 3; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 18; 19; 21; 22; 23; 26; 27; 31; 33; 35; 39

Уровень выраженности профессиональной востребованности по каждой шкале определяется путем соотнесения полученных баллов с нормативной таблицей, представленной ниже.

Нормативные данные по уровню выраженности параметров профессиональной востребованности личности в женской подвыборке

Шкала ПВЛ	Количество баллов		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
УРПП	<20	20–28	>28
ППС	<20	20–30	>30
ППВ	<22	22–30	>30
ПК	<20	20–28	>28
ПА	<18	18–28	>28
ОРПД	<21	21–31	>31
ОД	<22	22–32	>32
СО	<18	18–26	>26
ОУПВ	<116	116–148	>148

Значения по шкалам *УРПП, ППС, ППВ, ПК, ОРПД, ОД* колеблются в диапазоне от 9 до 36, по шкалам *ПА* и *СО* – от 8 до 32, а по шкале *ОУПВ* – от 47 до 188.

Приложение 3

Вопросы для обсуждения

Уважаемые коллеги, вашему вниманию предлагается несколько вопросов для обсуждения методического и психологического сопровождения работы с одарёнными детьми.

1. Какие образовательные программы используются педагогами в работе с одарёнными детьми?
2. Каким образом организована система повышения квалификации для педагогов, работающих с одарёнными детьми?
3. Как организовано психологическое сопровождение работы с одарёнными детьми?
4. Что бы вы могли предложить коллегам из других ОУ или регионов из опыта своей работы?

Учебное издание

Маковецкая Юлия Геннадьевна
Маркина Нина Витальевна

Педагогика одарённости
в дополнительном профессиональном
образовании

Учебно-методическое
пособие

Ответственный редактор И. М. Никитина
Технический редактор Н. А. Лазариди

Подписано в печать 09.11.2016. Формат 60×84 1/16
Усл. печ. л. 6,05. Тираж 100 экз. Заказ № 67

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

Отпечатано
в ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88